МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 4 (113)

31 августа 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 19.08.2025
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 73,75.
Тираж 500 экз. Зак. № 7112
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

№ 4 (113)

31 August 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 19.08.2025
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 73,75.
Circulation: 500 pieces. Order №7112
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

Абдулшехидова Х.Э. 123
Абрамова В.Ю. 104
Абубакарова З.Ш. 7
Айбатырова М.А. 418
Александрикова Л.Г. 389
Алексеева П.М. 362
Алиева Э.М. 529
Алимбаева Г.Г. 394
Алисултанов А.С. 541
Аль-Хафаджи Лайт Хамид Мохаммед Али 425
Анисимова Л.С. 324
Анкваб М.Ф. 111
Анпилогова Л.В. 509
Арсакаева Х.С. 521
Арсланбекова У.Ш. 529
Артеменко Б.А. 276
Ачмизова С.Я. 377

Б

Бабкина Н.В. 236
Байгузева А.П. 170
Баляева С.А. 203
Бахтиярова А.Н. 394
Безносюк Е.В. 64
Белецкая А.Ю. 488
Биданок М.М. 541
Борзова Т.А. 10
Борисенко Ю.А. 200
Бородина М.А. 354
Бранникова Т.Б. 578
Бу Мэнвэй 328
Бухтеева Е.Е. 172
Быстрай Е.Б. 351

В

Ван Цзюань 332
Ван Циньи 239
Везетиу Е.В. 289
Верещагина А.С. 61
Вовк Е.В. 291
Волкова Е.Е. 532
Волынкина Н.В. 113
Воронина О.А. 445
Вязьмин А.А. 302

Г

Галеева Н.А. 13
Галимуллин Н.Р. 16
Галстян С.А. 455
Гао Жунго 380
Гасанова У.У. 521
Гацаева С.С. 50
Гвоздкова М.С. 193
Гейзерская Р.А. 116
Гелаева З.А. 7
Глузман Н.А. 64
Гнатенко К.С. 293
Го Яньжань 397
Головина Е.В. 509
Голубчикова М.Г. 308
Горбунова И.Б. 67
Горбунова Н.В. 297
Горычева С.Н. 257
Гребенникова В.М. 187
Гришина Е.И. 534
Гу Шуя 575
Гусева Н.В. 191
Гущина А.И. 172

Д

Демина Е.С. 20
Джамалханова Л.А. 123
Джанкезов Р.Х. 118
Джанкезова С.Б. 118
Дибиров И.А. 464
Дигтяр О.Ю. 371
Диких Э.Р. 78
Доброва В.В. 81
Додонкин Б.О. 50
Дробахина А.Н. 268
Душина Н.П. 400

Е

Евлоева А.М. 506
Есикова Т.В. 359

З

Завьялова А.В. 22
Загрядская Н.А. 243
Зайцева А.С. 120
Захарченко А.О. 447
Звяглова М.В. 257
Зембатова Л.Т. 299
Злобина Ю.И. 433
Золотов П.Ю. 344

И

Ибрагимова Л.А. 97
Ибрагимова О.В. 97
Иванова А.В. 247
Иванова Е.Р. 523
Иванцов А.А. 225
Ивашко М.И. 84
Игнатьева Е.Ю. 257
Ильмира Ильяс 25
Инь Сяоронг 88

К

Кадимов Р.Г. 450
Кажарова М.А. 458
Калачинская Л.В. 175
Калашникова С.В. 91
Калнаус Н.В. 94
Кандаурова А.В. 97
Карпова Т.А. 175
Картушина Н.В. 383
Касумова Б.С.-А. 123
Кафтаев М.А. 61
Керефов З.Х. 299
Кипнес Л.В. 491
Ковальчук Л.П. 476
Комкова А.С. 127
Конурбаев С.М. 403
Копейкина Н.Г. 420
Коповой А.С. 129
Корнилова А.Д. 407
Костина К.Г. 101
Котов С.В. 302, 306
Кочкина О.М. 29
Кошкарова Н.Н. 526
Кривенко-Бахмутская Ю.Н. 143
Кругликова А.В. 127
Круцкий В.М. 368
Кузнецова Ю.С. 151
Кукушкина А.Г. 261
Купцова С.А. 104
Курникова Т.А. 56

Л

Лагутина А.А. 67
Ларина Т.В. 113, 132
Левинштейн-Биньяминова В.С. 178
Ли Вэньхао 25
Ли Ли 409
Ли Силу 478
Ли Чуньюй 412
Лощилова А.А. 108
Лукаш С.Н. 203
Лю Вэйвэй 380

М

Магазиева З.А. 7
Магамдаров Р.Ш. 578
Магомедгаджиева А.М. 249
Магомедов Д.М. 196
Майборода А.А. 415
Макар Л.В. 181
Макарова Е.А. 220
Макашина И.И. 35
Масаева З.В. 251
Матвеева М.В. 400
Мельник Н.В. 431
Мельникова К.А. 184
Мельничук М.В. 347
Менщикова Г.А. 22
Мещерякова Е.В. 368
Мирзоева А.М. 228
Михеева М.И. 494
Моисеенко К.Н. 135
Морозкина Е.А. 407
Музаев И.А. 254
Мустафин А.А. 452
Мышьякова Н.М. 491
Мэн Юйфэн 336

Н

Наурбиева Л.Б. 316
Никатуева З.Ш. 423
Никитина Н.И. 187
Николина В.В. 108
Новикова Н.Н. 462

О

Оладеле А.А. 538
Олесова М.Д. 247
Орехова И.Л. 276
Островская И.В. 543

П

Павленко И.Г. 293
Парникова Г.М. 59
Певзнер М.Н. 261
Пестова Е.В. 91
Петракова А.В. 154
Петрова Н.П. 302, 306
Петрусевич А.А. 47
Пещерова С.М. 308
Пивнева С.В. 230
Пивоваров В.А. 234
Пирмагомедова А.С. 546
Писаный Д.М. 137
Полякова И.А. 50
Поляничко М.А. 29
Попова О.Ю. 158
Потапова М.В. 207
Принципалова О.В. 548
Пронин Б.А. 211
Прояева И.В. 214
Пустыльник Ю.Ю. 217
Пыхтина Ю.Г. 481

Р

Разбегаев П.В. 311
Рамазанова Д.А. 529
Ратовская С.В. 282
Рачковская Н.А. 313
Рашидова М.З. 265
Ребрина Л.Н. 425
Родионов Д.С. 67
Рымарева Е.Н. 429

С

Сагова М.Ю. 506
Садовникова О.А. 554
Садулаева А.С. 61
Самигуллина А.Д. 29
Саньярова Р.Р. 394
Сафарова А.Д. 214
Сафонцева Н.Ю. 143
Сельмурзаева М.Р. 141
Семенова О.О. 548
Силкова М.А. 431
Симутова О.П. 483
Сиротина С.А. 132
Склярова Н.С. 481
Скоробренко И.А. 351
Слепнева М.А. 53
Сликишина И.В. 268
Смирнов В.М. 129
Соловьева О.Н. 512
Сомко М.Л. 148
Сорокина Е.А. 220
Сорокина М.О. 433
Станкевич П.В. 104, 170
Стародубцева Е.А. 347
Стародумова Е.А. 445
Степанова Л.А. 5
Столярчук Л.И. 368
Су Кэ 560
Султангаджиева Х.Г. 316
Сун Сяосяо 272
Сунь Сюэ 467
Суртаева Н.Н. 94
Сюй Мэйлин 437
Сюн Цзе 332

Т

Таньчева И.В. 222
Тарамжина Л.В. 67
Тенищева В.Ф. 151
Титова М.В. 433
Ткаченко А.Л. 161
Товпич И.О. 67
Томилин А.Н. 38
Томилина С.Н. 43
Троицкий П.А. 469
Тугуз Г.Т. 464
Тужимеева И.И. 33
Тураева А.Р. 161
Турянская О.Ф. 137
Тынник Г.Н. 286
Тюмасева З.И. 276
Тянь Синьсинь 497
Тянь Юйцин 340

У

Усманова Е.Ф. 365

Ф

Фадеева М.Ю. 563
Фань Лиминь 319
Федосеева А.М. 236
Фокина А.В. 313

Х

Халидов А.А. 161
Ханбалаева С.Н. 578
Хантакова В.М. 486
Хартунг В.Ю. 488
Харченко С.А. 193
Хлопов О.А. 279
Хокимова Т.В. 567
Хохлова Е.М. 365
Ху Яньсинь 442
Хучбарова Д.М. 196

Ц

Цахаева А.А. 322
Цзоу Цзиньна 472
Цзямин Чэнь 514
Цзян Юньсюе 551
Цукурова Л.А. 187

Ч

Чамсединова Г.Ш. 439
Челпанова Е.В. 351
Черниенко Ю.А. 56
Чжан И 494
Чжан Сянь 328
Чукуева З.Н. 450
Чэн Лучэнь 569
Чэнь Цзоу 502

Ш

Шахбанова З.И. 418
Шашкова Н.И. 282
Шварц Н.В. 59
Шендрикова С.П. 293
Шермаганбетова С.З. 164
Шичиях Р.А. 120
Шкилев Р.Е. 494
Шушара Т.В. 324

Щ

Щеколдина А.В. 158
Щетинин А.Н. 207

Э

Эскиев М.А. 167
Эфендиев И.И. 546

Ю

Юй Цзыци 497

Я

Якимчук О.С. 67
Яковлева В.В. 203, 518
Яковлева Н.Н. 374
Яковлева С.Л. 572

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: 10.24412/1991-5497-2025-4113-5-7

***Stepanova L.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Primary Education, State University of Enlightenment (GUP) (Mytishchi, Russia), E-mail: hotel_eden@mail.ru*

FEATURES OF D.I. MENDELEEV'S SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL VIEWS: PEDAGOGICAL HERITAGE FOR THE PRESENT. The article touches upon a problem of comprehension of the pedagogical heritage of prominent Russian scientists and teachers, thanks to whom the national pedagogical traditions of education and upbringing, reflecting the cultural code of Russia in its timeless meaning, formed and developed. Based on this, the author focuses on the comprehension of the system of pedagogical views of D.I. Mendeleev, one of the greatest Russian scientists and teachers of post-reform Russia, which not only have not lost their significance, but have also been actualized in connection with the noticeable dynamics of the transition of Russian reality to the information and digital format. The scientific and methodological ideas of the scientist, put forward in connection with the crisis of the modern education system, which today are consonant with the search for improving the organization and content of education at school and higher educational institutions, are considered. The analysis of the values and enduring importance of the scientific and methodological heritage of D.I. Mendeleev is presented in the context of modern trends in Russian education.

Key words: **D.I. Mendeleev, education, upbringing, enlightenment, subjects of natural science cycle, professional training of teacher**

***Л.А. Степанова**, д-р пед. наук, проф., Государственный университет просвещения (ГУП), г. Мытищи, E-mail: hotel_eden@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ НАУЧНЫХ И МЕТОДИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ Д.И. МЕНДЕЛЕЕВА: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОСТИ

Статья посвящена проблеме осмысления педагогического наследия видных отечественных ученых и педагогов, благодаря которым формировались и развивались отечественные педагогические традиции образования и воспитания, отражающие культурный код России в его вневременном значении. Исходя из этого, автором в центр внимания поставлено осмысление системы педагогических взглядов Д.И. Менделеева, одного из крупнейших отечественных ученых и педагогов пореформенной России, которые не только не утратили своего значения, но и актуализировались в связи с заметной динамикой перехода российской действительности в информационно-цифровой формат. Рассматриваются научные и методические идеи ученого, выдвигавшиеся в связи с кризисом современной ему системы образования, которые сегодня созвучны поискам совершенствования организации и содержания обучения в школе и высших учебных заведениях. Анализ ценностей и непреходящего значения научного и методического наследия Д.И. Менделеева представлен в контексте современных тенденций в отечественном образовании.

Ключевые слова: **Д.И. Менделеев, образование, воспитание, просвещение, предметы естественно-научного цикла, профессиональная подготовка учителя**

Слово – было и осталось исходом, но дело стало иным, чем было.
Менделеев Д.И. Заметки о народном просвещении.
Санкт-Петербург, 1901.

Актуальность исследования связана с современной образовательной ситуацией в России, сопровождающейся переходом индустриального общества в информационное, обострившей интерес к вопросам приобщения человека к знаниям о мире, об окружающей действительности в ее усиливающемся разнообразии, к опыту предшествующих поколений, его достижениям и открытиям, которые несут в себе непреходящее начало и ставят перед необходимостью их прочтения в новом социально-историческом контексте. На эту особенность обратил внимание в своих последних выступлениях Президент Российской Федерации В.В. Путин, подчеркнувший важность сохранения и развития лучших традиций советской и дореволюционной систем образования (выступление на заседании попечительского совета образовательного центра «Сириус» 19.05.2025).

В то же время инновационные процессы в образовании свидетельствуют о том, что эффективное решение задач в данном контексте невозможно без глубокой рефлексии идей и деятельности выдающихся деятелей отечественной науки, особенно когда речь заходит о представителях общественно-педагогического движения второй половины XIX – начала XX вв. – видных отечественных ученых и просветителях. В этом ряду особое место принадлежит Д.И. Менделееву, чьи прогрессивные взгляды были проникнуты ярко выраженным патриотизмом.

Цель статьи – выявить наиболее актуальные для современной педагогической теории и образовательной практики научные и методические идеи Д.И. Менделеева, показать их современное значение.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи: 1. Раскрыть систему педагогических взглядов ученого в контексте отечественной педагогической традиции. 2. Обосновать актуальность научных, методических и организационных решений проблемы перспективного развития отечественной системы образования, предлагавшихся Д.И. Менделеевым, в контексте современных тенденций отечественного образования.

Научная новизна заключается в том, что охарактеризована рефлексия научных идей и подходов в педагогической системе Д.И. Менделеева в свете современных тенденций в российском образовании.

Теоретическая значимость состоит в том, что в работе охарактеризовано значение научных и методических взглядов Д.И. Менделеева в сохранении и развитии отечественных педагогических традиций обучения и воспитания как основы освоения духовной действительности.

Практическая значимость заключается в возможном применении результатов анализа научных и методических идей Д.И. Менделеева в современном контексте как базовой основы совершенствования российской системы образования.

Ученый-энциклопедист, Почетный член известных научных сообществ (Российской академии наук, университетов, зарубежных научных обществ), Д.И. Менделеев внес огромный вклад в разработку концептуальных оснований и обоснование практических путей и средств отечественного образования и просвещения, которые он видел в неразрывном единстве как основе прогресса русской цивилизации с ее уникальной культурой и педагогическими традициями. В одной из своих фундаментальных по замыслу и содержанию работ «Заветные мысли о России» (1904) Менделеев указывал на необходимость «полного

развития просвещения», которое рассматривал в контексте развития российской системы образования в преемственности всех его ступеней, отмечая, что «в начальном и среднем образовании должно преследовать преимущественно развитие личное, а в высшем образовании – общественное и государственное» [1, с. 228].

По-прежнему современны мысли Д.И. Менделеева о методах обучения в системе российского образования. Обращая особое внимание на среднее, преимущественно гимназическое образование, он настойчиво и последовательно отстаивал использование всех методов в их тесной взаимосвязи: словесных, наглядных и практических, отмечая при этом значение словесных методов, слова и его владение учителем. В одной из своих известных работ «Заметки о народном просвещении в России» (1901) ученый писал: «Начальное и даже все среднее общее образование должны иметь дело преимущественно со словом, а высшее – с делом, с жизнью, с общественными, так сказать, внеиндивидуальными отношениями. … Во всяком среднем образовании, т. е. в общем или специализированном для определенной цели, должно преобладать развитие в учениках индивидуальных сторон жизненных отношений…» [2, с. 23].

Д.И. Менделеев обращал пристальное внимание на содержание школьного образования, отмечая значение русского языка как основы среднего образования. Для Менделеева, как и для многих представителей академической науки и образования тех лет, владение речевой культурой рассматривалось как одно из важнейших личностных и профессиональных качеств педагога. В этой установке отразилась отечественная педагогическая традиция бережного отношения к родной речи и языку, что и сегодня остается одной из важных современных проблем воспитания. Д.И. Менделеев, как и его известные современники – ученые-педагоги В.О. Ключевский, А.Ф. Кони, Л.И. Петражицкий, В.П. Платонов и др., подчеркивал, что владение словом должно строиться на глубоком осмыслении наблюдаемых процессов, что подразумевало в преподавании дисциплин естественнонаучного цикла опору на исторические закономерности развития тех или иных явлений [3, с. 88–89].

Примечательно, что лекции самого Д.И. Менделеева, по воспоминаниям студентов и его коллег, отличались не только увлекательным содержанием, но и манерой представления материала, в которых отражались глубочайший интерес к науке, просвещению и любовь ученого к тем, к кому было обращено его слово. Тем самым Менделеев воспитывал у слушателей – будущих учителей отношение к преподаванию как к служению великому делу – образованию и просвещению России.

Д.И. Менделеев считал, что преподавание предметов естественнонаучного цикла должно тесно увязываться с основными учебными дисциплинами общего образования, прежде всего родного языка, поскольку естествознание в сочетании с другими гуманитарными дисциплинами «*развивает личную сознательность в отношении к действительной обстановке…*» [4, с. 142]. Фактически ученый в те годы актуализировал проблему межпредметных связей, получившей благодаря его работам заметный импульс для исследования в педагогике, которая сегодня в современной дидактике и методике преподавания принимает иной характер в связи с концепцией компетентностного подхода. По мнению Д.И. Менделеева, единство гуманитарного и естественного предметных циклов может дать ученикам тот «*надлежащий простор во времени и постоянный интерес, без которого нельзя оставить следа в душе учеников*». [4, с. 143–144].

Подчеркивая важность усиления внимания к воспитательным аспектам преподавания учебных дисциплин, включая естественнонаучный цикл, Д.И. Менделеев одновременно призывал к отказу в целом от западноевропейской модели классического образования, которая не отвечала потребностям общественного и социального развития современной ему России. «Классическое образование, – писал он, – которое мы позаимствовали, больше связано с общей образованностью гуманитарного направления и не связано с задачами промышленного развития и естественно-научного направления, мало давало знаний для практической жизни. Это классическое образование не позволяло изучать природные явления, развивать науку в направлении изучения этих явлений. … необходимо вводить дисциплины, нужные для практической разносторонней деятельности, особенно естествознание, которое более соответствует всему строю русской жизни...» [4, с. 146–147].

В то же время Д.И. Менделеев отнюдь не умалял достижений западноевропейского опыта, считая, что российское образование должно брать лучшее из западноевропейской практики и адаптировать эти достижения к важнейшим задачам обучения и воспитания. Важным в связи с этим в осмыслении непреходящего значения научно-методических взглядов Д.И. Менделеева является рассмотрение им образования в контексте глобальной национальной проблемы как одного из важнейших факторов прогрессивного развития России и выхода ее на мировой уровень. В своих работах и выступлениях перед научной и педагогической общественностью он неоднократно обращал внимание на повышение статуса реального образования, на расширение его содержательной и практической направленности, которое в те годы несло в себе значительные ограничения организационного и содержательного плана. Ученый подчеркивал, что основное направление русского образования должно быть максимально приближено к жизни народа, что является важнейшим условием его прогрессивного развития. Об этом свидетельствует красноречивое и глубокое высказывание Д.И. Менделеева: «Если Россия желает избежать следствий возгласа «горе отсталым», и если она должна впредь развиваться самостоятельно, она более и первее всего загодя должна позаботиться о том, чтобы у нее могли родиться «свои Платоны и Невтоны», чего нельзя представить теперь случайности… Будущее могущество России может отвечать её современной силе только при условии расцвета просвещения и развития ее промышленной правоспособности, неразрывно связанной с разумным жизненно-реальным просвещением» [4, с. 193].

Будучи ученым разносторонних интересов, Д.И. Менделеев успешно сочетал многогранную научную деятельность с постоянной заботой о создании такой системы образования, которая бы обеспечила подъем России. Он подготовил «Проект училища наставников» (1898), фактически представлявший собой прообраз современного наукограда, в методах и содержании обучения которого приоритет отдавался формированию у будущих педагогов научно-поисковых навыков [5, с. 141]. В этом процессе особое место он отводил профессиональной подготовке учителя, которого, по его мнению, необходимо готовить в единой системе для всех ступеней образования, вследствие чего необходимо расширять сеть педагогических институтов. «Нельзя же, заботясь о том, чтобы были у России всякие свои специалисты, – писал он, – забыть о том, что ей нужнее всего хорошие учителя» [4, с. 86]. В предложенном им «Проекте училища наставников», а также в других своих работах Д.И. Менделеев подчеркивал важность высокого уровня подготовки педагогических кадров. «Поднять страну, – писал он, – может только самостоятельная подготовка самостоятельных в научном отношении людей, которые могли бы других учить, а без этого никакие лаборатории и другие пособия, при помощи которых учащиеся под руководством преподавателей могли готовиться к самостоятельной деятельности по приложению знаний в своей области, так и дальнейшие планы немыслимы» [4, с. 208, 240].

Принципиально важными сегодня являются суждения Д.И. Менделеева об участии обучающихся – будущих учителей в научно-исследовательской работе, которое формируется под влиянием тех, кто занимается профессионально-педагогической подготовкой. При этом он настаивал на том, чтобы педагоги не только постоянно следили за развитием научного знания, но и сами непосредственно занимались исследовательской деятельностью. Актуально по-прежнему его утверждение о том, что только тот педагог, который «сам силен в науке, ею обладает и любит…, может, особенно в раннем детском возрасте, влиять плодотворно на ученика при помощи любого предмета преподавания…, для чего необходимо развитие системы профессионального педагогического образования…» [6, с. 106]. Д.И. Менделеев, следуя указаниям своего великого соотечественника К.Д. Ушинского, обращал внимание на творческую составляющую педагогической деятельности, считая, что настоящего педагога должно отличать неизменное творческое начало, без которого пробуждение интереса учеников к многообразию окружающего мира и стремления познать научные основы его мироустройства трудноосуществимо.

Озабоченность Д.И. Менделеева необходимостью совершенствования системы подготовки педагогических кадров выразилась и в обосновании им необходимости конкретных изменений в существующем учебном процессе: методов преподавания, технологий и форм занятий. Обобщая огромный опыт педагогической практики различных стран и собственный богатый педагогический опыт, которому, как он говорил, «преимущественно был отдан весь цвет моей прошлой жизни», а также глубоко анализируя содержание, методы и организацию обучения на различных ступенях системы образования, ученый предложил ряд конкретных изменений в организации учебного процесса. В воспоминаниях князя Оболенского В.А., одного из студентов естественного факультета Санкт-Петербургского университета, а впоследствии видного государственного деятеля России, отмечалось своеобразие проводившихся Менделеевым лекционных занятий, в процессе которых проявилось особое увлечение ученым преподаванием, считавшим его не второстепенным по отношению к научной деятельности, а самостоятельным, не менее важным направлением. «А больше всего мы любили лекции, – вспоминал Оболенский, – на которых, окончив изложение какой-либо теории, он вдруг начинал перед нами раскрывать горизонты будущих научных достижений… Ни один из профессоров, которых мне доводилось слушать, не умел поддерживать в своих слушателях такого увлечения отвлечённой наукой, как Д.И. Менделеев. Даже экзаменоваться у него было величайшим удовольствием, ибо он требовал не столько подробных знаний, сколько понимания предмета, и при наличности такого понимания у экзаменующихся экзамен превращался в интересную научную беседу» [7, с. 126].

Анализ научно-методических и дидактических взглядов Д.И. Менделеева, которые по-прежнему современны, свидетельствует о том, что он намного опережал свое время. На своих занятиях в гимназии и позже в Санкт-Петербургском университете Д.И. Менделеев одним из первых стал строить лекционные занятия по предметам естественно-научного цикла на основе межпредметных связей, используя, в частности, примеры не только из области химии, но и из физики, астрономии, биологии, геологии, истории и философии, ссылаясь при этом на опыт применения химии как в промышленности, так и в других отраслях жизнедеятельности общества. По мысли Д.И. Менделеева, расширение диапазона наук в преподавании любого учебного предмета, особенно в университетах, будет воспитывать у студентов умение наблюдать и размышлять [8].

Д.И. Менделеев, придавая особое значение педагогической деятельности, считал, что ответственность в процессе ее осуществления возлагается в первую очередь на профессуру. Современны идеи Менделеева о том, что ученый «ис-

полняет свой долг надлежащим образом не тогда, когда читает много лекций, а когда внушает научные истины и методы своим слушателям как влиятельный правовестник, словом и делом, с должной убедительностью, ясностью и выразительностью, которые даются только тогда, когда профессор сам работает в науке, принимает участие в современном ее движении не как судья, а как деятель…» [4, с. 352]. Д.И. Менделеев призывал к такой организации лекционных занятий, которые, с одной стороны, связывались бы с научными достижениями и прогрессивными учениями, с другой – отличались бы доступностью излагаемого материала независимо от уровня подготовки слушателей, что в результате, по мысли ученого, будет положительно влиять на их учебную мотивацию.

Эти же принципы нашли свое реальное воплощение в новаторских в то время учебных трудах Д.И. Менделеева – первых оригинальных учебниках по химии: «Органическая химия» (1861) и «Основы химии» (1871), которые, отличаясь ясностью и простотой изложения, не имели аналогов в европейской литературе. При этом содержание учебников было построено на широкой научной базе и таким образом мотивировало студентов к самостоятельной творческо-поисковой деятельности. В данных учебных руководствах проявилась характерная особенность Д.И. Менделеева как педагога и автора научно-дидактических руководств – нацеленность на развитие традиции творческого подхода в научном преподавании в высших учебных заведениях России [4, с. 83].

Сегодня эти вопросы актуализировались в связи с проблемами обучения в условиях выраженного акцента на цифровизацию образования и особенно на искусственный интеллект (ИИ), сопровождающуюся оживленными дискуссиями по поводу ее роли и места в перспективах развития системы образования в России. В данной связи уместна ссылка на ежегодный доклад ЮНЕСКО по мониторингу образования (2023 г.) [9]. В нем, в частности, отмечается, что наряду с неоспоримыми преимуществами цифровизации наблюдается один из существенных ее недостатков, затрагивающих, пожалуй, самый важный социальный аспект образования – дефицит живого общения субъектов образовательного процесса, формирующего ценные социальные навыки обучающихся, включая умение размышлять и стремление к творчеству, уникальность которого на сегодняшний день бесспорна. Это обстоятельство подтверждается многочисленными исследованиями видных современных отечественных ученых (А.А. Вербицкий, М.В. Ковальчук, Т.В. Черниговская и др.).

В целом, обобщая все вышеизложенное, к основным особенностям научных и методических взглядов Д.И. Менделеева можно отнести следующее:

1. Отчетливо выраженный прогностический характер его прогрессивных суждений относительно перспектив развития среднего и высшего образования в России, что созвучно приоритетным целевым установкам и поставленным задачам, отраженным в ведущих документах, касающихся стратегических направлений развития российского образования [10].

2. Научные и методические идеи Д.И. Менделеева пронизывает идея о сохранении и развитии отечественных педагогических традиций российского образования: его непрерывности, фундаментальности, творческого характера педагогической деятельности как основы целостного развития личности в процессе обучения и воспитания.

Библиографический список

1. Менделеев Д.И. *Заветные мысли*. Москва: Издательство «Мысль», 1995.
2. Менделеев Д.И. *Заметки о народном просвещении России*. Санкт-Петербург, 1901.
3. Степанова Л.А. Воспитание речевой культуры. *Педагогика*. 2016; № 5: 88–94.
4. Менделеев Д.И. *Собрание сочинений*. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1937–1954; Т. XXIII.
5. Степанова Л.А. *Развитие гуманистического содержания отечественного педагогического образования в первой половине XX века*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2011.
6. Андросова В.Г. Менделеев Д.И. о развитии среднего и высшего образования в России. *Педагогика*. 1984; № 6: 105–107.
7. Оболенский В.А. *Моя жизнь и мои современники. Воспоминания. 1869–1920*: в 2 т. Москва: «Кучково поле»; «Ретроспектива», 2017; Т. 1.
8. Менделеев Д.И. Сочинения. *Народное просвещение и высшее образование. О преподавании химии*. Москва, Ленинград: Издательство Академии Наук СССР, 1952; Т. 23.
9. Всемирный доклад по мониторингу образования. Резюме 2023: Технологии в образовании. На чьих условиях? *ЮНЕСКО*. Париж, 2023.
10. *Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года* (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444

References

1. Mendeleev D.I. *Zavetnye mysli*. Moskva: Izdatel'stvo «Mysl'», 1995.
2. Mendeleev D.I. *Zametki o narodnom prosveschenii Rossii*. Sankt-Peterburg, 1901.
3. Stepanova L.A. Vospitanie rechevoj kul'tury. *Pedagogika*. 2016; № 5: 88-94.
4. Mendeleev D.I. *Sobranie sochinenij*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1937-1954; T. XXIII.
5. Stepanova L.A. *Razvitie gumanisticheskogo soderzhaniya otechestvennogo pedagogicheskogo obrazovaniya v pervoj polovine XX veka*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2011.
6. Androsova V.G. Mendeleev D.I. o razvitii srednego i vysshego obrazovaniya v Rossii. *Pedagogika.* 1984; № 6: 105-107.
7. Obolenskij V.A. *Moya zhizn' i moi sovremenniki. Vospominaniya. 1869-1920*: v 2 t. Moskva: «Kuchkovo pole»; «Retrospektiva», 2017; T. 1.
8. Mendeleev D.I. Sochineniya. *Narodnoe prosveschenie i vysshee obrazovanie. O prepodavanii himii*. Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, 1952; T. 23.
9. Vsemirnyj doklad po monitoringu obrazovaniya. Rezyume 2023: Tehnologii v obrazovanii. Na ch'ih usloviyah? *YuNESKO*. Parizh, 2023.
10. *Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovaniya" do 2030 goda* (v red. Postanovleniya Pravitel'stva RF ot 07.10.2021 № 1701). Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444

Статья поступила в редакцию 09.07.25

УДК 371.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-7-10

Abubakarova Z.Sh., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Chemistry and MPh, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: zareta_sha@mail.ru*
Gelaeva Z.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of History of the Chechen Republic, Chechen State University named after A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: gelaevaz@bk.ru*
Magazieva Z.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Information Technology, Grozny State Petroleum Technical University named after Academician Millioshchikov (Grozny, Russia), E-mail: Zarema_it@mail.ru*

FORMATION OF STUDENTS' COMMUNICATIVE SKILLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. The article presents a study of the process of forming communicative skills of students in the educational process at university in the context of a globalized and multicultural space of higher education. The relevance of the topic is due to the need to train specialists who are able to effectively interact in an intercultural and professional environment. The objective of the study is to develop and scientifically substantiate an organizational and methodological complex of innovative forms and methods of teaching based on the gestalt and connectivist approaches, dialogic facilitation, virtual simulations and modern ICT. Within the framework of the study, a theoretical and methodological analysis of domestic and foreign concepts is carried out, the conceptual apparatus is clarified, deficiencies in students' communicative competence are diagnosed, and a model for its development is developed and substantiated. Scientific novelty lies in the creation of a paradigm-oriented model that integrates interdisciplinary approaches and innovative technologies. Emphasis is placed on the need to transform pedagogical communication towards a polylogical and interactive model based on dialogic facilitation and cognitive-creative activity of students.

Key words: **communicative competence, dialogic facilitation, gestalt approach, connectivism, virtual simulations**

З.Ш. Абубакарова, *канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: zareta_sha@mail.ru*
З.А. Гелаева, *канд. ист. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: gelaevaz@bk.ru*
З.А. Магазиева, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «ГГНТУ имени академика М.Д. Миллионщикова», г. Грозный, E-mail: Zarema_it@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Статья посвящена исследованию процесса формирования коммуникативных навыков обучающихся в образовательном процессе вуза в условиях глобализированного и поликультурного пространства высшего образования. Актуальность темы обусловлена необходимостью подготовки специалистов, способных эффективно взаимодействовать в межкультурной и профессиональной среде. Целью исследования является разработка и научное обоснование организационно-методического комплекса инновационных форм и методов обучения, основанных на гештальтном и коннективистском подходах, диалогической фасилитации, виртуальных симуляциях и современных информационно-коммуникационных технологиях. В рамках исследования проведён теоретико-методологический анализ отечественных и зарубежных концепций, уточнён понятийный аппарат, диагностированы дефициты коммуникативной компетентности студентов, а также разработана и обоснована модель её развития. Научная новизна заключается в создании парадигмально ориентированной модели, интегрирующей междисциплинарные подходы и инновационные технологии. Сделан акцент на необходимости трансформации педагогической коммуникации в сторону полилогической и интерактивной модели, основанной на диалогической фасилитации и когнитивно-креативной активности студентов.

Ключевые слова: **коммуникативная компетентность, диалогическая фасилитация, гештальтный подход, коннективизм, виртуальные симуляции**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью системного обновления подходов к формированию коммуникативных навыков у студентов вуза в условиях трансформации образовательной парадигмы, усиливающей антропоцентрическую направленность и интеграцию межкультурных компонентов в образовательный процесс.

Цель исследования – разработка и практическое обоснование эффективной модели формирования коммуникативной компетентности студентов вуза на основе интеграции гештальтного и коннективистского подходов, диалогической фасилитации, виртуальных симуляций и современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Задачи исследования:

– выполнить теоретико-методологический анализ отечественных и зарубежных концепций формирования коммуникативной компетентности в высшей школе;

– уточнить понятийно-категориальный аппарат (коммуникативные умения, диалогическая фасилитация, модульно-компетентностный континуум и др.) и определить ключевые структурные компоненты коммуникативной компетенции;

– диагностировать фактический уровень коммуникативных навыков студентов вузов и выявить системные дефициты, ограничивающие их профессиональную субъектность;

– разработать и обосновать интегративную модель формирования коммуникативной компетентности, включающую инновационные педагогические технологии (диалогическая фасилитация, виртуальные симуляции, ИКТ и др.).

Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании и эмпирическом подтверждении эффективности инновационной парадигмально ориентированной модели развития коммуникативных навыков студентов вузов, опирающейся на диалогическую фасилитацию и междисциплинарную интеграцию современных педагогических подходов (гештальтного, коннективистского, рефлексивно-деятельностного).

Теоретическая значимость данного исследования заключается в концептуальном осмыслении коммуникативной компетентности как многомерного феномена, интегрирующего когнитивные, социокультурные и прагматические компоненты профессионального взаимодействия.

Практическая значимость данного исследования заключается в разработке и обосновании инновационных методик и образовательных моделей, направленных на системное формирование коммуникативных компетенций студентов высших учебных заведений.

В современном научно-педагогическом дискурсе происходит радикальная трансформация онтологической парадигмы, в которой антропоцентрический приоритет выступает фундаментальным долгосрочным ориентиром развития образовательных систем. Вследствие этого существенно расширяется мультикультурная социосреда профессиональной подготовки: образовательные учреждения включают в свои программы более широкий спектр культурологических, социолингвистических и междисциплинарных компонентов. Так формируется компетентностный профиль специалистов, обладающих не только фундаментальными профессиональными знаниями, но и высокоорганизованными навыками социально-коммуникативного взаимодействия в модели «человек–человек», что предполагает развитие критического мышления, эмоционального интеллекта и рефлексивно-осознанной позиции в диалоге с разными субъектами образовательного и профессионального процесса.

Параллельно активизируется интеркультурная интеграция: углубляются межкультурные прагматики и семиотические контакты с носителями различных языковых сообществ, что стимулирует заинтересованность в изучении экзотических культурных традиций и этнокультурных практик. В частности, преподаватели всё чаще внедряют в свои методики элементы сравнительной культурологии и поликультурного образования, создавая условия для практики межъязыковой коммуникации и осмысления символических кодов разных народов. Такое эволюционное смещение акцентов обусловлено широким внедрением гештальтного и коннективистского подходов в педагогике, расширением гносеологических горизонтов за счёт активного освоения цифровых технологий и развитием трансдисциплинарных методик, направленных на формирование интегративного мировоззрения у каждого обучающегося.

В условиях глубокого парадигмального перелома в структуре высшего образования и последовательной инкорпорации модульно-компетентностного а профессиональной подготовки критически возрастает значение целенаправленного обеспечения конкурентоспособности будущих специалистов. Именно этот фактор, наряду с другими стратегическими детерминантами образовательного процесса, предопределяет неизбежную необходимость трансдисциплинарного развития у обучающихся устойчивой коммуникативной компетенции, способной эффективно функционировать в самых разных профессиональных контекстах. Более того, сформированная готовность к ведению профессионального делового дискурса, обоснованная на синергии рефлексивно-деятельностной и социокультурной парадигм, становится ключевым индикатором уровня социально-профессиональной идентичности каждого выпускника. «Реализация данного социокультурного запроса очередным этапом актуализирует задачу системного формирования у студентов комплексных коммуникативных умений и широкого спектра метапредметных навыков, обеспечивающих их субъектность и активную агентность в процессе интеркультурного взаимодействия. Это специфическое требование приобретает особенно большое значение в контексте интеграционных образовательных процессов, протекающих в едином европейском пространстве, где межкультурная коммуникация становится неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки» [1, с. 29].

Развитие коммуникативной компетенции представляет собой системно-структурный процесс, поскольку социальная активность индивида неразрывно связана с межличностным взаимодействием, а уровень эффективности и результативности этой деятельности определяется интегративным социокультурным континуумом отношений и взаимодействий. Психолого-педагогическая практика демонстрирует, что субъект, обладающий высокой степенью владения разнообразными речевыми стратегиями, прагматическими умениями и навыками контекстуального считывания смысла, проявляет уверенность и адаптивность в гетерогенных ситуациях бытового, делового и профессионального общения, обеспечивая тем самым устойчивость социально-коммуникативного поведения.

В границах междисциплинарной парадигмы коммуникативной практики, опирающейся на достижения психологии межличностного взаимодействия, теории языковой дидактики и психолингвистической модели языковой субъектности, выделяются следующие ключевые аналитические категории, имеющие решающее значение для понимания сущности процессного взаимодействия: когнитивно-коммуникативный потенциал, отражающий совокупность познавательных ресурсов и стратегий, необходимых для эффективного обмена информацией; прагматические параметры речевой экспрессии, характеризующиеся способностью использовать язык в соответствии с целями и контекстом общения; метапознание языковых компетенций и обеспечивающие их перцептивно-продуктивные навыки, которые включают в себя как умения воспринимать и интерпретировать речевые высказывания, так и навыки их целенаправленного создания; рецептивно-продуктивная практика, демонстрирующаяся в системном использовании процессов восприятия и продуцирования устной и письменной речи; механизмы семантического кодирования и коннотативного декодирования, обеспечивающие глубинную интерпретацию значений и оттенков смысла; прагматическая грамотность, проявляющаяся в умении адекватно применять речевые акты в различных коммуникативных ситуациях; а также динамика лингвогенезиса – процесса возникновения и развития языковых структур. Все это определяет фокус исследования на разработке стратегий и инструментов становления конкурентоспособных профессиональных коммуникативных компетенций, которые, в свою очередь, выступают базисом формирования комплексного коммуникативного профиля личности.

«Тем не менее проведённый синергетический синтез профильных исследований (Л.И. Антропова, Т.А. Ветошкина, Р.Р. Закиров, А.А. Идинов, И.Ф. Исаев, В.И. Муляр и др.), дополненный эмпирической метрической диагностикой уровня коммуникативной компетентности выпускников московских и казанских вузов, выявляет системные лакуны в развитии коммуникативных способностей» [2, с. 162].

Данный синтез включал в себя сравнительный анализ теоретических подходов и полевой сбор количественных данных (опросы, тестирования, наблюдения), что позволило получить объективную картину существующих дефицитов. Во-первых, отмечается выраженная эрозия метакоммуникативного рефлекса и одновременное падение речевой метакультуры: выпускники утрачивают умение осознанно оценивать собственные речевые действия и адекватно корректировать высказывания в ходе реального диалога. Во-вторых, констатируется дефицитарность проектно-технологических знаний в области методик организации деловых консультаций, профессиональных диалогов и переговорных сессий: будущим специалистам не хватает практико-ориентированных навыков по планированию структуры интерактивных мероприятий и алгоритмов ведения переговоров с учётом ролей участников. В-третьих, наблюдается отсутствие интегративного навыка синхронизированного применения активного аудирования и когнитивно-рефлексивного анализа смысловых блоков.

Методический мониторинг деятельности высших учебных заведений выявил скрытый потенциал гуманитарных дисциплин и одновременно показал неадекватное применение инновационных форм обучения, современных методов педагогической работы и передовых технических средств, которые необходимы для ускоренного и системного формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов. На практике наблюдается отсутствие чёткой интегративной поэтапной модели подготовки обучающихся к профессиональному общению, что является ключевой подсистемой качественного образования и предполагает разработку ясной структуры занятий, перечня ожидаемых компетенций и механизмов их оценки. Дефицит эмпирико-теоретических работ, задающих конкретные дидактические условия становления межкультурной компетентности в рамках единого европейского образовательного пространства, препятствует выработке обоснованных рекомендаций по организации учебного процесса, направленного на развитие у студентов умений адекватно взаимодействовать с представителями разных культур и языковых сообществ.

В педагогическом контексте умения рассматриваются как практическая реализация когнитивно-деятельностных моделей, то есть способность оперативно активировать и вносить коррективы в алгоритмы поведения в зависимости от поставленных целей и меняющихся обстоятельств внешней среды. Такая способность представляет собой интегративную систему стратегий, которая опирается на глубокие теоретические знания, отлаженные навыки и развитую метакогнитивную регуляцию. В отношении коммуникативной компетенции выделяют следующие ключевые характеристики:

– ресурсность субъектной позиции, оптимизирующая взаимодействие (Е.Б. Семёнова). Ресурсность здесь понимается как наличие у говорящего достаточного багажа средств и стратегий для построения эффективного диалога, а также умение мобилизовать собственные интеллектуальные и эмоциональные ресурсы в процессе общения;

– умение задавать однозначно интерпретируемые межличностные позиции (Л.И. Уманский). Данная характеристика предполагает, что субъект способен формулировать свои высказывания таким образом, чтобы партнёры по коммуникации не испытывали затруднений при понимании его намерений, целей и роли в диалоге, что снижает риск возникновения недоразумений и конфликтов;

– гибкость в конструировании и перестройке отношений с обучающимися по мере их когнитивного и эмоционального развития (Н.В. Кузьмина). Это означает, что педагог или коммуникатор способен адаптировать свои способы взаимодействия в зависимости от изменяющихся познавательных способностей, мотивации и эмоционального состояния аудитории, корректируя формы общения, тональность и степень формальности высказываний;

– осознанность акта общения и синхронизация поведения с его целями (Р.Л. Мунирова). Под этой характеристикой понимается, что говорящий имеет высокий уровень рефлексивной саморегуляции: он чётко осознаёт цель каждого коммуникативного акта и умеет согласовывать свои речевые и невербальные действия с поставленной задачей, обеспечивая тем самым согласованность между замыслом высказывания и его фактической реализацией.

Исходя из классических определений коммуникативной компетентности, в данном исследовании мы понимаем её более широко, чем просто совокупность вербальных умений и навыков. Коммуникативная компетентность рассматривается нами как сложный ансамбль интегративных личностно-когнитивных субстратов обучающихся, включающий в себя не только знание языковых средств и правил, но и психологические, социокультурные, эмоциональные компоненты, а также сформированную у студентов метауровневую готовность к мотивированному и эффективному взаимодействию в условиях постоянно меняющейся образовательной среды, обусловленной процессами интеграции и глобализации. Такая трактовка подчёркивает, что успешная коммуникация предполагает не только владение языком, но и способность адаптироваться к новым контекстам, учитывать межкультурные особенности и удерживать фокус на целеполагании в рамках совместной деятельности.

В современных педагогических дискурсах выделяется несколько методологических парадигм систематизации коммуникативных компетенций, каждая из которых предлагает собственную модель классификации и описания составляющих. Ниже приведены ключевые парадигмы и подходы, наиболее часто встречающиеся в литературе и учебно-методических разработках:

1. Парадигма функционально-речевого подхода, акцентирующая внимание на коммуникативных функциях языка и ситуационных контекстах их реализации.

2. Интегративно-компетентностный подход, рассматривающий коммуникативную компетентность как совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для успешного общения в профессиональной и социальной сферах.

3. Парадигма межкультурной коммуникативности, фокусирующаяся на межъязыковом и межкультурном взаимодействии, умении учитывать культурные различия и осуществлять эффективный диалог между представителями разных сообществ.

4. Когнитивно-метакогнитивный подход, выделяющий роль стратегий мышления, рефлексии и саморегуляции в процессе понимания и производства речевых высказываний.

5. Прагматический подход, акцентирующий внимание на умении адекватно применять речевые акты в зависимости от коммуникативной цели, социального статуса участников и контекстных факторов.

Каждая из перечисленных методологических парадигм вносит свой вклад в систематизацию и обоснование теоретических основ формирования коммуникативных компетенций, что позволяет преподавателям и методистам выбирать наиболее целесообразные инструменты и стратегии для развития данных компетенций у студентов в современных условиях образовательной интеграции и глобализации.

В.А. Мудрик в рамках своей концепции осуществляет детальную типологизацию ключевых компонентов коммуникативной компетентности, акцентируя внимание на двух основных аспектах. Во-первых, он подчеркивает значимость способности к партнёрско ориентированному анализу, который предполагает не просто восприятие собеседника, но и глубокий объективный анализ социальных и личностных характеристик каждого участника взаимодействия. Именно через такую перцепцию субъектов общения человек получает возможность адекватно считывать невербальные сигналы, учитывать мотивы и потребности партнёра и таким образом строить более гармоничные и эффективные коммуникативные связи. Во-вторых, Мудрик выделяет способность к адаптивному выбору стратегий в различных коммуникативных полях, что означает умение гибко корректировать собственное коммуникативное поведение в зависимости от конкретного контекста: будь то деловая беседа, педагогический процесс или неформальное общение. Такая адаптивная компетентность требует от индивида не только знаний и навыков, но и развитой рефлексивности, позволяющей анализировать ситуацию в режиме реального времени и выстраивать наиболее целесообразную стратегию диалога [3, с. 52].

Н.В. Кузьмина, в свою очередь, определяет ряд интегративных навыков, без которых невозможно представить полноценно развитую коммуникативную компетентность. Во-первых, это интеракционно-инициирующий навык, то есть умение самому выступать инициатором коммуникации, генерировать темы для обсуждения и стимулировать партнёра к диалогу; этот навык особенно важен в образовательном и профессиональном контексте, где от инициатора часто зависит динамика и продуктивность совместной работы. Во-вторых, учёный выделяет способность к формированию и поддержанию аффективно-конгруэнтного контакта, что предполагает умение создать эмоциональный настрой, совпадающий с эмоциональным состоянием собеседника, и таким образом укрепить психоэмоциональную связь в процессе общения.

В процессе конструирования модели развития коммуникативной компетенции в условиях аудиторного обучения в высшей школе были учтены следующие теоретико-методологические положения педагогики и психологии: во-первых, коммуникативные умения представляют собой сложную интегративную систему, детерминированную когнитивными и операциональными компонентами; во-вторых, становление умения осуществляется через практико-ориентированное освоение двухуровневой информационной структуры: онтологических представлений об объектах деятельности и процедурных знаний о стратегиях и техниках действия; в-третьих, умение коррелирует с креативным (продуктивным) мышлением обучаемого, выражающемся в сознательном рефлексивном приспособлении действий к вариативности контекстуальных условий; при этом уровень сформированности умения варьируется от продвинутой профессиональной квалификации, интегрирующей широкий репертуар знаний и навыков, до элементарного эмпирического исполнения, базирующегося на имитации и методе проб и ошибок. И, наконец, формирование коммуникативной компетентности требует целенаправленной педагогической интервенции, реализуемой посредством специализированных методик и методических комплексов [4, с. 104].

В аспекте лингвопрагматической компетентности педагогической коммуникации традиционно выделяют четыре существенных атрибута, определяющих эффективность и результативность взаимодействия. Во-первых, это целе- и смыслоуправляемость, проявляющаяся в способности преподавателя чётко формулировать образовательные цели и выстраивать смысловую структуру сообщения в соответствии с задачами урока. Во-вторых, дискурсивная динамичность, отражающая умение организовать плавный переход между разными этапами общения, обеспечивая активное вовлечение обучающихся и поддерживая актуальность диалога. В-третьих, системная интегративность, заключающаяся в способности объединять различные языковые и методические приёмы в единую

согласованную модель взаимодействия, способную охватывать когнитивные, эмоциональные и социокультурные аспекты педагогической ситуации. Наконец, иерархическая структурированность, означающая способность упорядочить содержание сообщения по уровням важности и сложности, выстраивая логическую цепочку от фундаментальных понятий к более сложным, что облегчает восприятие и усвоение материала учащимися.

Коммуникативная практика преподавателя характеризуется функционированием в условиях частотного чередования различных режимов (лекции, семинары, перерывы), что требует от него умения быстро переключаться между коммуникативными ролями и стилями.

«Ключевым детерминантом повышения эффективности педагогического взаимодействия является коммуникативный климат занятия, основанный на интеллектуальном и аффективном вовлечении участников, атмосфере доверия и семантического резонанса. Его создание достигается через применение специализированных стратегий и приёмов, учёт социально-психологических детерминант и поведенческих паттернов» [5, с. 32].

Тем не менее в массовом сознании по-прежнему сохраняется устойчивая стереотипная модель монологового формата ведения занятий: в её рамках единственным активным субъектом коммуникации считается лектор, наделённый полномочиями доносить знания, в то время как аудитория фактически редуцируется до пассивного рецептора информации, лишённого права на активное участие и обратную связь.

Монологическая форма преподавания наглядно демонстрирует, что преподаватель выступает в роли доминирующего коммуникативного субъекта, целенаправленно претворяющего в жизнь собственные образовательные намерения и формирующего содержание образовательного процесса. Он автономно детерминирует логику изложения, структуру урока и семантику транслируемого контента, тогда как студенты при этом позиционируются как рецептивно-пассивные реципиенты, лишённые адекватных инструментов метакоммуникативного воздействия, необходимых для того, чтобы отражать и координировать собственные когнитивные потребности и образовательные запросы. Такая устойчивая асимметрия ролей порождает целый спектр дисфункций, поскольку эмпирически доказано, что рецептивно-пассивный субъект усваивает существенно меньше информации и демонстрирует более низкую продуктивность при запоминании материала по сравнению с субъектом, активно вовлечённым в процесс обучения и способным к самостоятельному анализу и обсуждению информации. Следовательно, педагог в подобных условиях вынужден внедрять активизирующие стратегии, направленные на стимулирование синергетического и двустороннего диалога в педагогико-коммуникативном пространстве, что способствует более глубокому и осознанному усвоению учебного материала [5, с. 70].

Учет выявленных функциональных несоответствий в существующих образовательных практиках стал мощным импульсом к формированию парадигмально-ориентированных моделей организации учебного процесса и разработки инновационных методик, основанных на целенаправленной мобилизации когнитивно-творческого потенциала обучающихся. Эти модели предполагают не просто изменение отдельных приёмов преподавания, но переосмысление самого подхода к взаимодействию преподавателя и студента, когда акцент смещается на активизацию самостоятельного мышления и творческой активности. Диалогическая фасилитация в данном контексте выступает в роли ведущего механизма интерактивного обучения, создающего рефлексивно-креативную среду, где стимулируется обмен аргументированными позициями, взаимное обогащение взглядов и интеграция теоретических конструкций в практический контекст обучения. В рамках такой педагогики преподаватель не ограничивается монологическим изложением материала, а проектирует двунаправленные коммуникативные цепочки, усиливающие субъектность каждой из сторон и позволяющие студентам активно влиять на структуру и содержательную динамику занятия.

Таким образом, в ходе исследования установлено, что сочетание гештальт- и коннективистских подходов с инновационными организационно-методическими формами критически важно для системного развития коммуникативной компетентности будущих специалистов. Инновационные методики усиливают субъектность обучающихся, метакогнитивную рефлексию и умение стратегически моделировать коммуникацию, что повышает качество профессиональной подготовки в глобализированном социокультурном континууме.

Основные выводы:

1. Современные педагогические технологии (модульно-компетентностный континуум, диалогические фасилитации, интеркультурные симуляции) углубляют вовлечение студентов и ускоряют освоение речевых стратегий и социальных ритуалов профессионального общения.

2. Виртуальные и ролевые симуляции межкультурного взаимодействия не только улучшают теоретическую подготовку, но и позволяют практиковать активное слушание, эмпатию и стратегическое позиционирование в сложных коммуникационных процессах.

3. ИКТ-средства (платформы синхронного кодирования/декодирования, интеллектуальные тренажёры, VR/AR) оптимизируют учебный процесс, повышают самоконтроль и самооценку, обеспечивая адаптивное, персонализированное развитие коммуникативных навыков.

Прогноз дальнейшего развития темы предполагает активное расширение применения цифровых технологий и искусственного интеллекта в системе преподавания коммуникативных дисциплин, внедрение виртуальной и дополненной реальности для моделирования полиаспектных коммуникативных ситуаций.

Целевая аудитория данной статьи включает педагогов и преподавателей вузов гуманитарного и социально-педагогического профиля, методистов и разработчиков образовательных технологий.

Библиографический список

1. Кузьмина Н.В. *Созидательный вектор фундаментального образования: методические основы коммуникативной компетенции*. Москва: МГПУ, 2019.
2. Семенова Е.В., Казанцева Я.Н. *Человек и язык в коммуникативном пространстве*: сборник научных статей СФУ. Красноярск, 2023.
3. Закиров Р.Р. *Межкультурная коммуникация: стратегии и тактики*. Казань, 2014.
4. Исаев И.Ф. Особенности формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза. *Информационно-коммуникативные технологии в образовании*. Саратов: Издательство СГЮА, 2016.
5. Муляр В.И. *Формирование элементарной иноязычной коммуникативной компетенции*. Санкт-Петербург: Школа № 87 Петроградского района, 2022.

References

1. Kuz'mina N.V. *Sozidatel'nyj vektor fundamental'nogo obrazovaniya: metodicheskie osnovy kommunikativnoj kompetencii*. Moskva: MGPU, 2019.
2. Semenova E.V., Kazanceva Ya.N. *Chelovek i yazyk v kommunikativnom prostranstve*: sbornik nauchnyh statej SFU. Krasnoyarsk, 2023.
3. Zakirov R.R. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya: strategii i taktiki*. Kazan', 2014.
4. Isaev I.F. Osobennosti formirovaniya informacionno-kommunikativnoj kompetentnosti u studentov pedagogicheskogo vuza. *Informacionno-kommunikativnye tehnologii v obrazovanii*. Saratov: Izdatel'stvo SGYuA, 2016.
5. Mulyar V.I. *Formirovanie `elementarnoj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii*. Sankt-Peterburg: Shkola № 87 Petrogradskogo rajona, 2022.

Статья поступила в редакцию 03.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-10-13

Borzova T.A., *Cand. of Culturology, Senior Lecturer, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

FORMING STUDENT VALUE ORIENTATIONS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: FAMILY VALUES IN INTERCULTURAL ASPECT. The article is dedicated to a study of peculiarities of formation of value orientations of young people in a multicultural educational environment on the example of family values of students from Russia, China and Laos at Vladivostok State University (VVSU). Within the framework of general pedagogy the educational functions of family and educational space are considered, as well as the role of social and cultural context in the creation of a system of personal and social values. Results of students' questionnaires and pedagogical observation are presented, key differences and general tendencies in understanding the institution of family among young people of different cultures are revealed. Emphasis is placed on the importance of pedagogical support in the process of conscious assimilation of family norms and moral attitudes. Recommendations for the formation of universal value orientations through intercultural education in higher education are proposed.

Key words: **value orientations, family values, educational environment, cultural differences, intercultural studies, cultural differences, personality formation, educational activities, higher education pedagogy**

Т.А. Борзова*, канд. культурологии, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ

Настоящая статья посвящена исследованию особенностей формирования ценностных ориентаций молодежи в поликультурной образовательной среде на примере семейных ценностей студентов из России, Китая и Лаоса Владивостокского государственного университета. В рамках общей педагогики рассмотрены воспитательные функции семьи и образовательного пространства, а также роль социального и культурного контекста в становлении системы личностных и социальных ценностей. Представлены результаты анкетирования студентов и педагогического наблюдения, выявлены ключевые различия и общие тенденции в понимании института семьи у молодых людей разных культур. Сделан акцент на значение педагогического сопровождения в процессе осознанного усвоения семейных норм и моральных установок. Предложены рекомендации по формированию универсальных ценностных ориентаций через интеркультурное воспитание в высшей школе.

Ключевые слова: **ценностные ориентации, семейные ценности, образовательная среда, культурные различия, межкультурные исследования, культурные различия, формирование личности, воспитательная деятельность, педагогика высшей школы**

Семья выступает в качестве основного социального института, занимающего ключевую позицию в процессах самовоспитания личности, а также в формировании культурно-этнических и морально-нравственных ориентиров у индивидов [1]. На основании этих ценностей, традиционно обозначаемых как семейные, выстраивается целостная структура конкретной семьи. Семейные ценности представляют собой критически важный фундамент, на котором строится жизнь каждого индивида. Формирование ценностных ориентаций молодежи посредством семьи и семейных ценностей в образовательной среде высшего учебного заведения осуществляется поэтапно и комплексно. Семья служит основой первичной социализации, передавая ребенку базовые моральные нормы, культурные традиции и модели поведения. Родительские установки становятся фундаментальными элементами последующей жизненной позиции взрослого человека [2]. Переходя в высшую школу, молодой человек сталкивается с новым этапом своего жизненного пути, где образовательные институты продолжают взаимодействие с системами ценностей, заложенными семьей. Учебные дисциплины, лекции, внеклассные мероприятия поддерживают и развивают традиционные семейные ориентиры, предлагают задуматься над вопросами брачных отношений, родительской ответственности, социальной поддержки семьи [3–5]. Гуманитарные науки направлены на изучение истории, литературы, философии, показывая разнообразие семейных укладов и традиций, позволяя формировать собственное мнение и устанавливать приоритеты [6].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения процессов формирования ценностных ориентаций молодежи в условиях многонационального образовательного пространства, что имеет большое значение для реализации воспитательной составляющей обучения в вузе. Современная система образования сталкивается с вызовами, связанными с сохранением духовно-нравственных и семейных ценностей в условиях глобализации и межкультурного взаимодействия. Это определяет особую значимость изучения роли педагогики в формировании устойчивой системы ценностей у студентов, приходящих из различных культурных традиций.

Цель исследования – выявить ключевые позиции, формирующие образ семьи и семейных ценностей в русской, китайской и лаосской культурах, определить их сходства и различия, а также выявить основные факторы, влияющие на данные представления в образовательной среде.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: 1. Провести анализ существующих теоретических подходов и практик, связанных с семейными отношениями в указанных странах. 2 Определить ключевые различия и сходства в представлениях о семье и семейных ценностях среди русских, китайских и лаосских студентов. 3. Выявить педагогические условия, способствующие формированию ценностных ориентаций в области семейных отношений. 4. Разработать рекомендации по использованию полученных данных в воспитательной деятельности вуза.

Методология исследования основана на сочетании количественных (анкетирование) и качественных методов анализа (педагогическое наблюдение, сравнительный анализ). Эмпирической базой послужили данные массового опроса студентов российских, китайских и лаосских групп Владивостокского государственного университета (ВВГУ), дополненные результатами педагогического наблюдения.

Научная новизна заключается в том, что впервые проведено комплексное сравнительное исследование восприятия семейных ценностей студентами из России, Китая и Лаоса в образовательной среде вуза. Представляет интерес выявление культурно-специфических особенностей, которые могут быть использованы в разработке программ интеркультурного воспитания и формирования нравственно зрелой личности студента.

Теоретическая значимость работы состоит в углубленном анализе механизмов передачи и трансформации семейных ценностей в поликультурной образовательной среде. Практическая значимость заключается в возможности использования полученных данных в учебно-воспитательной деятельности, направленной на формирование универсальных ценностей и уважения к различным культурным традициям.

Россия, Китай и Лаос обладают длительной историей традиционной культуры, которая укоренилась в их историческом контексте. Эти исторические основания служат базой для формирования и закрепления традиционных ценностей семьи в указанных странах. Традиционные концепции семейного устройства и этико-нормативные принципы данных обществ существенно влияют не только на характер внутригрупповых взаимодействий в семье, но и устанавливают рамки социальных представлений и ожиданий, касающихся социальной роли индивида, формируя нормативные модели поведения и общественные идеалы личности [2].

В России семья часто воспринимается как основа социальной устойчивости и преемственности культурных традиций, что предполагает уважение к старшим и значимость семейных взаимосвязей [6]. В Китае семейная мораль подчеркивает коллективизм и обязанности перед родственниками, что ярко отображает философия конфуцианства, акцентирующая внимание на гармонии и уважении в семейных отношениях [7; 8; 9]. В Лаосе наряду с другими этническими практиками сохраняются ритуалы и традиции, которые способствуют укреплению семейных связей и социальных отношений [9].

Многие исследователи подчеркивают, что традиционная концепция семьи не только оказывает влияние на индивидуальные судьбы, но и в значительной степени определяет социальные структуры и культурные практики в указанных странах, обеспечивая преемственность традиций и создавая условия для будущих поколений [6–10]. Эти культурные основания формируют уникальные идентичности для каждого народа, что, в свою очередь, способствует обогащению культурного разнообразия в мировом контексте.

Рассмотрим отношение к семье народов России, Китая и Лаоса с точки зрения культурного наследия.

Русские семейные традиции включают в себя идеи уважения к старшим, передачу знаний и умений от поколения к поколению, а также соблюдение определенных свадебных обрядов. Одним из ключевых аспектов этих традиций является их глубокая религиозная привязка. Религия в России оказывает влияние не только на аспекты семейной, но и на все сферы общественной жизни [11]. В обществе широко распространено убеждение, что все добро в мире исходит от Бога, а несчастья воспринимаются как божественное наказание. Например, согласно российской семейной психологии, дети рассматриваются как дар от Бога, и отсутствие детей в семье трактуется как божественное наказание. Религиозная культура сложилась в российском обществе в результате продолжительного исторического процесса, что служит значительным отличием между русской и китайской культурами [12].

Среди традиционных идеологий китайского общества наибольшее влияние оказывает конфуцианство. Традиционные ценности прививаются индивидуумам с детства родителями, что сильно определяет их поведение, мышление и поступки в рамках семейной культуры. Важнейшим аспектом является взаимопомощь членов семьи. Кроме того, сохраняются элементы традиционной феодальной системы, в соответствии с которой индивидуумы обязаны подчиняться родительским желаниям в вопросах брака; любовь и выбор партнера часто зависят не от самих мужчин и женщин. Такая система мышления, акцентирующая важность традиций над свободой, вызывает определенные проблемы. С прогрессом общества наблюдается снижение приверженности к некоторым традиционным концепциям брака и рост призывов к свободному выбору партнера, однако конфуцианские ценности, которые накапливались на протяжении тысячелетий, остаются глубоко укорененными и не поддаются полному искоренению. Даже в современном обществе продолжают существовать установки, которые ставят традиции выше индивидуальной свободы [12–13].

Структура семейных отношений в Лаосе формируется под воздействием буддизма Тхеравады, анимистических верований и общинного уклада жизни, что создает уникальный синтез духовных и социальных практик. В отличие от России и Китая, где доминируют религиозно-этические системы, такие как православие, или же философские моральные учения, подобные конфуцианству, в Лаосе семейные ценности тесно связаны с традиционными представлениями о «бунхун», выражающими благодарность предкам, и коллективной ответственностью членов общества друг перед другом [14–20].

Безусловно, существуют значительные различия в структуре семейно-родственной организации и культурных установках, характерных для семей разных стран, которые отражают уникальные исторические, культурные и социальные контексты каждой конкретной страны. Так, российская семья, как правило, имеет нуклеарную структуру (семья, состоящая из родителей и детей либо только из

супругов), предопределяющую более высокую степень самостоятельности и личного пространства для членов семьи. В российских семьях обычно проживают муж, жена и их дети, при этом акцент делается на личную независимость. Россияне зачастую рассматривают брак как основу близости, убежденные в том, что эмоциональная близость является ключом к семейному счастью [9–11].

В отличие от этого, в Китае традиционно распространена концепция «трех поколений, живущих под одной крышей», что подчеркивает приверженность идее совместного проживания членов семьи. В этом контексте бабушки и дедушки, родители и дети часто сосредоточены в одном домохозяйстве, особенно в сельских районах. Родители в китайских семьях играют важную роль в управлении браком и семейной жизнью своих детей, и, согласно традиционным представлениям, дети всегда зависят от своих родителей и проявляют к ним почтение [8–10]. Семья в Лаосе рассматривается как микрокосмос, отражающий буддийские идеалы сострадания (метта) и уважения к старшим. Родители и пожилые члены семьи занимают сакральное положение, а их авторитет поддерживается ритуалами, такими как церемония призывания души («сукхван»), которые направлены на укрепление семейной гармонии [14–16]. Так, в ходе праздника Бун Пхавет семьи совместно делают подношения монахам, что символизирует связь между духовной и семейной сферами [17]. Лаосская семья редко функционирует изолированно, ее жизнедеятельность интегрирована в структуру деревенской общины («бан»). Существенные решения, такие как брак и воспитание детей, принимаются коллегиально с участием старейшин, что подчеркивает коллективистский характер культуры [18]. В этом контексте женщины традиционно отвечают за сохранение ритуалов и передачу традиций, в то время как мужчины устанавливают связь между семьей и буддийскими предписаниями [19]. Несмотря на устойчивость традиционных норм, процессы глобализации и урбанизации постепенно приводят к изменениям в семейных устоях Лаоса. Молодежь, мигрирующая в городские центры, сталкивается с конфликтами между буддийскими ценностями, такими как обязательство заботиться о старших членах семьи, и индивидуализмом современного общества [17]. Однако даже в условиях изменений ключевые ритуалы, такие как «баси» (благословение семьи), остаются обязательными на свадьбах и других значимых событиях, выступая в качестве механизма сохранения культурной идентичности [19]. В отличие от китайского акцента на иерархии и российского упора на религиозную сакрализацию семьи, в Лаосе доминирует идея взаимозависимости поколений и общины. Если в России и Китае семья часто воспринимается как «ячейка государства» [5–6], то в Лаосе она остается автономной духовной единицей, чья стабильность обеспечивается буддийскими практиками, а не внешними социальными институтами [17].

С целью подробного анализа национально-культурных отличий в семейных ценностях был проведен социокультурный опрос в феврале–апреле 2025 года на базе ВВГУ. В рамках данного опроса было исследовано современное восприятие семьи и семейных ценностей среди представителей студенчества из России, Китая и Лаоса. В опросе приняли участие более 120 человек, средний возраст участников составил от 18 до 21 года. Проведенный эксперимент позволил выявить специфические аспекты, определяющие семейную культуру и традиции в этих странах, а также оценить влияние культурных, исторических и социально-экономических факторов на формирование семейных идеалов и норм в современной молодежной среде.

Исследование показало, что среди русских студентов 70% опрошенных воспринимают семью как ключевую ценность, способствующую стабильности общества. Семья характеризуется взаимной поддержкой (85%), любовью (78%), доверием (72%). Большинство российских студентов стремится создать традиционную семью (65%). Среди китайских респондентов семья воспринимается как важнейшая структура общества, объединенная общими обязанностями членов семейства и чувством ответственности друг перед другом (80%). Семья воспринимается в Китае как экономическое благополучие (70%) с возможностью совместного воспитания детей (65%). 40% китайских респондентов придерживаются мнения, что родители оказывают значительное влияние на процесс выбора супруга(-ги). Для жителей Лаоса важна связь поколений и соблюдение традиционных обычаев, включая религиозные ритуалы «баси» (75%). Многие респонденты утверждают, что семья должна выступать духовной опорой, отражающей общие культурные корни и поддерживающей духовность ее членов (60%).

Какие факторы респонденты посчитали ослабляющими традиционные ценности семьи?

Все респонденты отметили общее: среди факторов, негативно влияющих на восприятие традиционной модели семьи, выделяются глобальные процессы, такие как западная культура (55%), соцсети (50%) и экономический кризис (45%). Однако представители каждой культуры продемонстрировали свои специфические особенности влияния негативных тенденций. Так, для россиян характерны карьерные устремления (40%) и снижение религиозной роли (35%). Среди китайских студентов доминирует внутренний конфликт между желанием следовать традиционным нормам и стремлением к личной свободе (50%), рост урбанизации отметили 40% опрошенных. Молодежь Лаоса сталкивается с проблемой миграции в крупные города (45%) и увеличения индивидуального образа жизни (30%).

Вопросы о роли религии и государства в поддержке семейных ценностей также показали различия в ответах респондентов.

Российские студенты часто ассоциируют семейный уклад с православием (60%), а влияние государства на поддержку семьи как недостаточное отметили 50% опрошенных. Студенты Китая отмечают значимость конфуцианских принципов и обязанностей, связанных с преданностью семье (70%). А 65% считают государственную поддержку семьи эффективной (льготы, жилье, активная пропаганда семейных ценностей). В Лаосе значительная доля населения подчеркивает значение буддистских церемоний и верований в сохранении внутрисемейных уз (80%), а 40% опрошенных указали на отсутствие государственных программ для семей.

Опрос выявил существенные различия в понимании института брака и факторов риска его разрушения. Так, российский студент видит брак как союз двух любящих людей, основанный на доверии и уважении (75%). Причины развода включают неверность супругов (60%) и материальные трудности (45%). Китайцы склонны рассматривать брак как обязательство перед своей семьей и обществом (55%). Наиболее распространенные причины развода связаны с давлением внутри большой семьи (40%) и расхождением жизненных целей (35%). Жители Лаоса ориентированы на решение вопроса заключения брака с опорой на коллективное решение общины (70%), хотя миграция (50%) и потеря культурных корней (30%) становятся частыми причинами распадов семейных пар.

Однако приверженность традициям остается важной частью повседневной жизни молодого поколения. Так, русские студенты активно поддерживают празднование общих праздников (80%) и проводят семейные вечера вместе (65%). Также студентами отмечалась важность сохранения уважения к старшим (60%). Китайская молодежь сохраняет церемонии поклонения предкам (70%) и предпочитает проводить свободное время совместно с родственниками в путешествиях (50%). Хотя 45% молодежи стремятся к современным формам семьи (без родителей и детей). Лаосские студенты отметили, что для их культуры важна приверженность к традиционным обрядам «баси» (65%) и ритуалам (55%). Однако 50% молодежи видят конфликт между традициями и городским образом жизни.

Представленные данные свидетельствуют о значительных различиях в доминирующих ценностях и ключевых воспитательных аспектах, характеризующих ценностные ориентиры студенческой молодежи России, Китая и Лаоса.

В России наблюдается ярко выраженный индивидуалистический подход, при котором индивидуальные достижения и свобода выбора ставятся превыше всего. Однако, несмотря на такой акцент на независимость, существенное влияние на процесс воспитания оказывают именно родители, чьи советы и поддержка остаются важными источниками мотивации и направления для молодого поколения. Ответы китайских респондентов отражают коллективистские ценности, где интересы общества преобладают над личными предпочтениями каждого отдельного человека. Особенное значение придается советам и примеру старшего поколения, которое воспринимается как носитель мудрости и авторитета. Для Лаоса характерно традиционное общество, основанное на общинных принципах и строгом следовании историческим обычаям. Основная цель воспитания в семье направлена на укрепление единства и взаимопомощи, поощрение скромности и покорности.

Данные различия подчеркивают важность учета культурных особенностей при разработке образовательных программ и методик. Необходимо стремиться к созданию педагогических практик, соответствующих местным особенностям и традициям, что позволит повысить эффективность учебного процесса и подготовить студентов к успешному функционированию в рамках любого социума.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать следующие педагогические выводы: 1. Формирование семейных ценностей у студентов требует целостного подхода, учитывающего как семейное влияние, так и воздействие образовательной среды. 2. Эффективное воспитание морально зрелых членов общества возможно лишь при комплексном подходе, сочетающем аксиологический, культурологический и личностно ориентированный аспекты. 3. Многообразие семейных идеалов в разных культурах может быть использовано как ресурс для формирования у студентов толерантности, эмпатии и уважения к различиям.

Предлагаемые педагогические рекомендации: 1. Разработка курсов по интеркультурной педагогике семьи, включающих сравнительный анализ семейных моделей в разных странах. 2. Создание интерактивных программ воспитания ценностных ориентаций, в том числе через театральные формы, дискуссионные клубы и кейс-методы. 3. Включение в учебные планы дисциплин по этике семейных отношений, социальной психологии семьи, педагогике воспитания. 4. Привлечение преподавателей-практиков и семейных психологов для работы с проблемами ценностного выбора и семейного конфликта. 5. Формирование педагогической культуры преподавателей в вопросах работы с ценностными установками студентов.

В работе автором проведено комплексное сравнительное исследование восприятия семейных ценностей студентами из России, Китая и Лаоса в образовательной среде вуза. Сформулированные цели и задачи выполнены: выявлены ключевые позиции, формирующие образ семьи и семейных ценностей в русской, китайской и лаосской культурах, определены их сходства и различия.

Выявленные в результате исследования педагогические условия и разработанные рекомендации могут лечь в основу новых образовательных стандартов, направленных на гармоничное развитие личности студента в поликультурной образовательной среде.

Библиографический список

1. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.* Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/
2. Божков О.Б., Протасенко Т.З. Семья в современном мире. *Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований*. 2019; № 4.
3. Белинская Е.П. *Семья и школьник: проблемы взаимодействия*. Москва: Просвещение, 2005.
4. Иванова Т.Г. *Формирование ценностных ориентаций учащихся в образовательном процессе*. Москва: АПК и ППРО, 2010.
5. Конаржевский Ю.М. *Педагогический анализ урока и деятельности педагога*. Москва: Педагогический поиск, 2007.
6. Гурко Т.А. Новые семейные формы: тенденции распространения и понятия. *Социологические исследования*. 2017; № 11.
7. Панфилова Ю.С. Семья как институт сохранения и трансляции ценностей традиционной этнической культуры. *Социально-гуманитарные знания*. 2017; № 10.
8. Бай Янь. Сравнительное исследование российских и китайских семейных ценностей. *Цзилиньский университет.* 2021.
9. Ван Гэй. Сравнительное исследование брачной системы Китая и России. *Hebei Law*. 2002; № 3.
10. Ли Цзя. О сопоставлении языковых понятий и распространении языка и культуры. *Communication Power Research*. 2019; № 3 (7).
11. Зеликова Ю.А., Чернова Ж.В. Патернализм современной российской семейной политики: позиция государства и граждан. *Человек. Сообщество. Управление*. 2012; № 4.
12. Ли Чэнвэй. Сравнение китайских и русских концепций семьи под влиянием языка и культуры. *Синьцзянский университет*. 2022; № 7.
13. Клупт М.А. Семья в России и Китае: между реформами и традицией. *Социологические исследования*. 2019; № 5.
14. Evans G.A. *Short History of Laos: The Land in Between*. Allen & Unwin, 2002.
15. Holt J.C. *Spirits of the Place: Buddhism and Lao Religious Culture*. University of Hawaii Press, 2009.
16. Stuart-Fox M. *Historical Dictionary of Laos*. Scarecrow Press, 2008.
17. High H. *Fields of Desire: Poverty and Policy in Laos*. NUS Press, 2014.
18. Hayashi Y. *Practical Buddhism among the Thai-Lao: Religion in the Making of a Region*. Trans Pacific Press, 2003.

References

1. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 g. № 809. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/
2. Bozhkov O.B., Protasenko T.Z. Sem'ya v sovremennom mire. *Teleskop: zhurnal sociologicheskih i marketingovyh issledovanij*. 2019; № 4.
3. Belinskaya E.P. *Sem'ya i shkol'nik: problemy vzaimodejstviya*. Moskva: Prosveschenie, 2005.
4. Ivanova T.G. *Formirovanie cennostnyh orientacij uchaschihsya v obrazovatel'nom processe*. Moskva: APK i PPRO, 2010.
5. Konarzhevskij Yu.M. *Pedagogicheskij analiz uroka i deyatel'nosti pedagoga*. Moskva: Pedagogicheskij poisk, 2007.
6. Gurko T.A. Novye semejnye formy: tendencii rasprostraneniya i ponyatiya. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2017; № 11.
7. Panfilova Yu.S. Sem'ya kak institut sohraneniya i translyacii cennostej tradicionnoj `etnicheskoj kul'tury. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2017; № 10.
8. Baj Yan'. Sravnitel'noe issledovanie rossijskih i kitajskih semejnyh cennostej. *Czilin'skij universitet.* 2021.
9. Van G`ej. Sravnitel'noe issledovanie brachnoj sistemy Kitaya i Rossii. *Hebei Law*. 2002; № 3.
10. Li Czya. O sopostavlenii yazykovyh ponyatij i rasprostranenii yazyka i kul'tury. *Communication Power Research.* 2019; № 3 (7).
11. Zelikova Yu.A., Chernova Zh.V. Paternalizm sovremennoj rossijskoj semejnoj politiki: poziciya gosudarstva i grazhdan. *Chelovek. Soobschestvo. Upravlenie.* 2012; № 4.
12. Li Ch`env`ej. Sravnenie kitajskih i russkih koncepcij sem'i pod vliyaniem yazyka i kul'tury. *Sin'czyanskij universitet*. 2022; № 7.
13. Klupt M.A. Sem'ya v Rossii i Kitae: mezhdu reformami i tradiciej. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2019; № 5.
14. Evans G.A. *Short History of Laos: The Land in Between*. Allen & Unwin, 2002.
15. Holt J.C. *Spirits of the Place: Buddhism and Lao Religious Culture*. University of Hawaii Press, 2009.
16. Stuart-Fox M. *Historical Dictionary of Laos*. Scarecrow Press, 2008.
17. High H. *Fields of Desire: Poverty and Policy in Laos*. NUS Press, 2014.
18. Hayashi Y. *Practical Buddhism among the Thai-Lao: Religion in the Making of a Region*. Trans Pacific Press, 2003.

Статья поступила в редакцию 10.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-13-16

***Galeeva N.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Computer Software and Automated System, Khakassian State University named after N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: nadiya@khsu.ru*

MODEL OF FORMING THE ABILITY OF UNIVERSITY STUDENTS TO SELF-ORGANIZATION EDUCATIONAL ACTIVITIES. The article examines the ability of students to self-organize educational activities as a universal competence that is important meaning in the process of obtaining professional education and implementing further professional activities. Based on the study of works of other authors, the distinctive characteristics of the modern generation of students are presented. Principles that combine general and specific requirements for the construction of the process of forming the ability to self-organize educational activities are defined. The author's model of formation of the studied ability, based on elements and mechanics of gamification, is proposed. As an example, a fragment of the model of formation of the functional component of self-organization – planning of educational activities is given. A list of digital tools and Internet resources for support of the process of formation of the ability to self-organize educational activities is proposed.

Key words: **self-organization ability, universal competencies, formation model, gamification, educational activity, professional activity**

***Н.А. Галеева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: nadiya@khsu.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА К САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье исследуется способность обучающихся к самоорганизации учебной деятельности как универсальная компетенция, имеющая большое значение в процессе получения профессионального образования и реализации дальнейшей профессиональной деятельности. На основе изучения работ других авторов представлены отличительные характеристики современного поколения обучающихся. Определены принципы, сочетающие в себе общие и специфические требования к построению процесса формирования способности к самоорганизации учебной деятельности. Предложена авторская модель формирования исследуемой способности, базирующаяся на элементах и механиках геймификации. В качестве примера приведен фрагмент модели формирования функционального компонента самоорганизации: планирование учебной деятельности. Предложен перечень цифровых инструментов и интернет-ресурсов для сопровождения процесса формирования способности к самоорганизации учебной деятельности.

Ключевые слова: **способность к самоорганизации, универсальные компетенции, модель формирования, геймификация, учебная деятельность, профессиональная деятельность**

Актуальность проводимого исследования обосновывается ключевой позицией способности к самоорганизации профессиональной деятельности в составе компетенций современного специалиста. Самоорганизация затрагивает все аспекты как индивидуальной, так и внутрикомандной деятельности от момента возникновения идеи до получения конечного результата. Немаловажную роль играет способность к самоорганизации при осуществлении работником самостоятельного систематического повышения квалификационного уровня за счет изучения специализированной литературы, прохождения курсов профессиональной переподготовки, взаимодействия с опытными специалистами (мастер-классы, профессиональные форумы и др.) и т. д. Формирование способности к самоорганизации и, в частности, самоорганизации учебной деятельности/самообразования может происходить спонтанно, но больший эффект данный процесс приобретает при его целенаправленном осуществлении под руководством наставников. Достаточным формирующим потенциалом для этого обладают учреждения профессионального образования.

Целью исследования является разработка геймифицированной модели формирования способности обучающихся вуза к самоорганизации учебной деятельности.

Задачи исследования:

– выявить принципы формирования способности обучающихся к самоорганизации учебной деятельности в современных реалиях;

– разработать элементы и механики геймификации процесса формирования способности обучающихся к самоорганизации учебной деятельности;

– определить перечень возможных цифровых инструментов и интернет-ресурсов для самоорганизации учебной деятельности.

Научная новизна исследования состоит в применении технологии геймификации для построения модели формирования способности к самоорганизации учебной деятельности в вузе у современных обучающихся – представителей поколения Z.

Теоретическая значимость исследования заключается в предложении нового подхода в формировании универсальных компетенций обучающихся вуза в ходе их профессиональной подготовки.

Практическая значимость исследования состоит в возможности модернизации системы вузовской подготовки специалистов с целью повышения их конкурентоспособности на рынке труда, характеризующемся высокой динамичностью и неопределенностью, за счет сформированной способности к самоорганизации.

Осуществление процесса формирования способности к самоорганизации учебной деятельности должна максимально базироваться на особенностях современных студентов, относящихся, согласно исследованиям многих авторов [1–5], к поколению Z, рожденному в эпоху цифровизации, бурного развития информационных технологий и интернет-ресурсов.

Погружение молодежи в виртуальную реальность в различных сферах жизнедеятельности (общение, развлечение, получение услуг и др.) влечёт за собой их потребность в распространении данного опыта и на образование.

Поэтому, как отмечает А.Б. Кулакова, «новое поколение требует качественно нового подхода … в определении наиболее эффективных и подходящих для молодежи форм и методов работы, применимых в условиях современного образовательного процесса» [2, с. 8]. Её мнение поддерживает Е.Е. Шестернин, говоря о необходимости изменения роли преподавателя «из транслятора знаний в руководящую, мотивирующую к обучению» [5, с. 130] и адаптации учебных программ под современные реалии. Обновлённые «методы обучения, курс, содержание, принципы и цели должны быть релевантными и привлекательными для этого нового поколения, если высшее учебное заведение своим приоритетом видит высококачественное образование для обучающихся» [1, с. 47].

Отличительными характеристиками современных студентов являются: фрагментарное, порционное, «клиповое», дискретное, поверхностное восприятие информации и мышление; гибкость, быстрая переключаемость, отсутствие длительной концентрации внимания, краткосрочные цели, моментальные решения; быстрая обучаемость и обработка информации, многозадачность, гиперактивность; самообразование, ценности – образованность, профессионализм, практическая значимость, основной мотив – интерес; уверенность и самостоятельность взглядов и решений, амбициозность, значимость оценки достижений, поощрения и наград; креативность, свобода самовыражения; потребность в множественности выбора, визуализации информации, представлении реальности в игровой форме, неограниченном доступе к информации; интравертированность, дистанционная коммуникация, отстраненность от реального социума, виртуализация, десоциализация, аутизация (неклиническая), индивидуализация; сотрудничество и интерактивное взаимодействие в сети, потребность в быстрой «обратной связи».

С учётом вышесказанного процесс формирования способности к самоорганизации учебной деятельности на этапе профессиональной подготовки в образовательном учреждении должен соответствовать определенным принципам:

a) общим принципам формирования способности к самоорганизации, с одной стороны:

– системности: самоорганизация как сложная система, состоящая из взаимосвязанных компонентов;

– поэтапности: последовательное формирование компонентов самоорганизации от простых к сложным;

– практической направленности: ориентация на применение полученных знаний и умений в реальной учебной деятельности;

– активности: активное вовлечение студентов в процесс формирования способности к самоорганизации;

– индивидуализации: учет индивидуальных особенностей и потребностей студентов;

– рефлексивности: осознание студентами своих сильных и слабых характеристик, анализ собственного опыта и планирование дальнейшего развития;

b) принципам, учитывающим потребности студентов из поколения Z, с другой стороны:

– технологической насыщенности и цифровизации формирующего процесса: интеграция с цифровыми инструментами и технологиями, доступность информации и взаимодействия в цифровом и интерактивном формате;

– гибкости и персонализации: возможность выбора содержания, формата, сроков и темпа взаимодействия;

– значимости и практической ориентированности: применимость знаний и навыков в решении реальных практических задач жизни, для творческого самовыражения, достижения успеха и карьерного роста;

– социального взаимодействия: коммуникация, сотрудничество и постоянная «обратная связь» с другими студентами, преподавателями, экспертами для оценки и улучшения прогресса.

Исследователи вопроса формирования способности обучающихся к самоорганизации придерживаются различных подходов в организации данного процесса: личностного, личностно ориентированного, деятельностного, личностно-деятельностного, компетентностного, антропологического, экспериментального, социального и др. [6–12]. Предлагая при этом создание в образовательной деятельности вуза соответствующих организационно-педагогических условий. Так, часть исследователей (Л.М. Романова [11], Г.И. Гапонова, С.А. Ольшанская, Л.А. Лазаренко [7]; К.В. Трофимов [12] и др.) подчеркивают важность включения в учебные планы высшего образования специальной дисциплины, направленной на изучение основ самоорганизации, формирование личностной рефлексии и мотивационно-волевой сферы. В качестве эффективных педагогических инструментов формирования способности к самоорганизации они называют активные и интерактивные формы (работа в группах, ролевые игры, решение производственных задач и др.), стандартные и нестандартные методы (анализ графиков, составление планов, обмен опытом и др.), информационные технологии.

Другие авторы считают целесообразным использование формирующих технологий, методов и форм в ходе реализации любых учебных занятий. С.В. Богдашкина, Д.В. Орлова, С.Н. Ярошенко поддерживают идею применения активных методов обучения (дискуссия, круглый стол, кейс-метод, деловая игра) [6]. Ф.О. Джанибекова отмечает эффективность дистанционных образовательных технологий и электронного обучения (электронная почта, чат, форум, веб-конференция, образовательная платформа Moodle) [8]. М.М. Иванова, Н.Г. Баринова, О.Н. Гордиенко осуществляют целенаправленное обучение действиям по самоорганизации [9]. А.М. Павлова предлагает оказывать студентам педагогическое сопровождение по нескольким направлениям: мотивационно-целевое (инициирование рефлексивной позиции, динамика ближайших целей и др.), организационно-методическое (сотрудничество, методы критического мышления с опорой на раскрытие субъективного опыта и др.), контрольно-оценочное (контроль и самоконтроль на основе введения элементов состязательности, программа исполнительных действий и др.) [10].

В нашем исследовании мы, придерживаясь деятельностного и поэтапно-ролевого подходов в формировании способности обучающихся к самоорганизации учебной деятельности, предлагаем строить данный процесс с учётом особенностей поколения Z на основе технологии геймификации.

Геймификация – это технология использования игровых элементов и механик в неигровом контексте. Преимущества геймификации в образовании, по мнению исследователей, обеспечиваются работой обучающихся в привычном для них цифровом пространстве [13], которое позволяет учитывать их интересы, особенности восприятия и обработки информации, вызывает удовольствие [14], усиливает концентрацию внимания на деятельности, приверженность задаче, увеличивает вероятность достижения поставленной цели [15].

Технология геймификации в работах авторов рассматривается как инструмент для повышения познавательной активности обучающихся; формирования интереса к знаниям, учебной мотивации и инициативы; формирования навыков самостоятельной и коллективной работы [16]; управления учебной деятельностью обучающихся; структурирования образовательного курса; усиления осознанности освоения учебного материала [17]; профессиональной подготовки будущих специалистов; воздействия на поведение студентов; формирования собственного опыта [18]; выстраивания процесса коммуникации; повышения уровня вовлеченности в образовательный процесс [14]; моделирование функционала будущей профессии; постановки четких промежуточных и финальных целей; формирования коммуникативных навыков работы в команде [13]; повышения эффективности изучения трудного учебного материала; раскрытия новых качеств и способностей; развития стратегии и тактики, умений анализировать ситуацию, оценивать возможные риски, самостоятельно принимать решения [19]; управления и планирования образовательной деятельности; достижения более продуктивного образовательного результата; реализации субъектной активности обучающихся [15].

Использование технологии геймификации для формирования способности обучающихся к самоорганизации учебной деятельности в исследованиях других авторов нам не встречалось. Поэтому в данной работе нами предпринята попытка разработать геймифицированную модель формирования исследуемых способностей студентов в ходе их профессиональной подготовки в вузе.

Основными элементами и механиками геймификации, реализованными в модели, являются: a) сюжетная линия, способствующая целостности процесса формирования; b) уровни, соответствующие прогрессу освоения знаний и навыков самоорганизации; c) персонажи с индивидуальными профилями и траекториями продвижения внутри уровней/по уровням; d) задания (действия), способствующие освоению знаний и навыков самоорганизации; e) возможность выбора и автономии, обеспечивающие проявление у студентов самостоятельности, инициативности и ответственности за результат; f) обратная связь от других участников процесса формирования (преподавателей, студентов), предоставляющая

Таблица 1

Фрагмент модели формирования способности к самоорганизации учебной деятельности
(на примере функционального компонента «планирование»)

Уровни сформированности способности к самоорганизации		
низкий	средний	высокий
Роли «карьерной лестницы»		
стажер > специалист > ведущий специалист	руководитель отдела > руководитель направления > заместитель директора	директор > генеральный директор
Роли «профессиональной экспертности»		
начинающий > опытный > квалифицированный	наставник > эксперт > стратег	лидер отрасли > легенда
Действия планирования		
– определение последовательности выполнения учебных действий, заданий, упражнений, работ и т. д. (далее – учебных действий); – выбор формы выполнения учебных действий (устная, письменная, презентация, аудио, видео и т. д.); – выбор способа фиксации плана в физическом виде (список, таблица, проект, карта и т. д.)	– определение способов/вариантов/алгоритмов выполнения учебных действий; – определение продолжительности/сроков/периода выполнения учебных действий; – определение перечня и объема требуемых ресурсов/инструментов (материальных, информационных, кадровых)	– определение количества/объёма учебных действий; – определение содержания учебных действий

своевременную информацию для оценки и коррекции уровня сформированности знаний и навыков самоорганизации; g) рейтинг участников, придающий процессу формирования эффект азарта и соревновательности; h) награды (атрибуты), позволяющие поддерживать вовлеченность в процесс формирования.

Так как способность к самоорганизации учебной деятельности относится к универсальным компетенциям, то предлагаемая модель носит унифицированный характер и может быть использована как для любой отдельной учебной дисциплины, так и для образовательной программы в целом. Роль преподавателя изменяется по мере продвижения по уровням сформированности способности студентов: руководство/регулирование – сотрудничество – консультирование/наблюдение.

В качестве сюжетной линии нами предлагается «индивидуальная траектория профессионального роста» по одному из двух профилей на выбор студента в зависимости от его предпочтений: «карьерная лестница» или «профессиональная экспертность». Продвижение по уровням сопровождается сменой ролей и получением наград (атрибутов).

Так ролями «карьерной лестницы» могут быть: стажер > специалист > ведущий специалист > руководитель отдела > руководитель направления > заместитель директора > директор > генеральный директор. Награды (атрибуты) «карьерной лестницы»: повышение заработной платы, бонусы и премии, опционы на акции компании, служебный автомобиль, высокий статус и авторитет, расширение полномочий, комфортные условия труда, неформальное общение с руководством.

Роли «профессиональной экспертности»: начинающий > опытный > квалифицированный > наставник > эксперт > стратег > лидер отрасли > легенда. Награды (атрибуты) «профессиональной экспертности»: удовлетворённость, самоуважение, репутация, приглашение в качестве эксперта, награда, высокий спрос на услуги, возможность выбора проектов, вклад в развитие общества.

Самоорганизация, согласно деятельностному подходу, включает 7 функциональных компонентов (анализ, целеполагание, планирование, реализация, координирование, контроль, стимулирование), каждый из которых может находиться на низком, среднем или высоком уровне сформированности [20].

Каждый уровень функционального компонента самоорганизации характеризуется определенным набором знаний и навыков. Продвижение на следующий уровень функционального компонента самоорганизации возможно только при освоении полного набора знаний и навыков актуального уровня. Например, знания и навыки самоорганизации планирования учебной деятельности, которые необходимо приобрести для завершения соответствующего уровня и перехода на следующий, представлены в таблице 1. Действия планирования, по которым знания и навыки самоорганизации будут формироваться у студентов только на следующем уровне, осуществляет преподаватель.

Переход на следующий уровень сформированности способности к самоорганизации осуществляется в случае достижения актуального уровня по всем семи компонентам самоорганизации. Полученные награды (атрибуты) используются для визуализации индивидуальной траектории профессионального роста в электронном формате. Среди студентов периодически проводятся голосования и составляется таблица рейтинга достижений.

Реализация продвижения студентов в процессе формирования способности к самоорганизации учебной деятельности осуществляется с помощью современных цифровых инструментов и интернет-ресурсов. Выбор и ознакомление с их возможностями, инструкцией пользователя происходит на этапе определения профиля участника, знакомства с траекторией движения со сменой ролей, системой наград (атрибутов).

Перечень возможных цифровых инструментов и интернет-ресурсов для реализации функциональных компонентов самоорганизации учебной деятельности:

a) анализ: дневник (Day One Journal, Diaro), визуализация данных (график, диаграмма, дашборд: MS Excel, MS Power BI, Tableau), самооценка (опрос, анкета: Google Forms), ИИ-аналитика;

b) целеполагание: менеджер задач (Todoist, MS To Do), карта визуализации (Mind-maps);

c) планирование: онлайн-блокнот (ColorNote); онлайн-календарь (Google Calendar, MS Outlook Calendar), диаграмма Ганта (MS Project, GanttPRO), планировщик/ управление проектом (Trello, Asana, Kanban board);

d) реализация: система управления обучением (Moodle, Canvas, Blackboard), интерактивный учебный материал (видеолекция, онлайн-курс, симуляция, геймифицированное задание), инструмент для создания и редактирования контента, мультимедийных материалов (MS Office, VSDC Video Editor, Kdenlive), платформа для видеоконференций (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams), библиотека электронных ресурсов (ЭБС Лань, Юрайт, BOOK.ru, Университетская библиотека ONLINE), облачное хранилище (Google Drive, OneDrive), ИИ-помощник/репетитор;

e) координирование: управление информацией (закладка, организатор заметок: ColorNote, Google Keep), онлайн-календарь (Google Calendar, MS Outlook Calendar), проектный менеджер (Asana, Trello, Kanban board), инструмент коммуникации (чат, канал - ВКонтакте);

f) контроль: система автоматической проверки знаний и навыков (онлайн-тест, викторина), Checklist-менеджер (Google Keep), система отчетности (Google Forms), отслеживание прогресса (HabitRise: Трекер прогресса), тайм-трекер (Simple Time Tracker), отслеживание привычек (Habitica);

g) стимулирование: отслеживание прогресса (HabitRise: Трекер прогресса), обратная связь (опрос, голосование, сбор мнений: Google Forms), поощрение за достижения (награды (атрибуты), доска визуализации).

Таким образом, в ходе исследовании получены следующие результаты:

1. Современные обучающиеся вуза, относящиеся к поколению Z, обладают отличительными характеристиками, главными из которых являются виртуализация, высокая потребность в использовании цифровых инструментов и интернет-ресурсов, фрагментарное и поверхностное восприятие и мышление, быстрая обработка информации.

2. Принципы формирования способности к самоорганизации учебной деятельности должны в себе отражать общие требования к формированию любых способностей (системности, поэтапности, практической направленности, активности, индивидуализации и рефлексивности) и учитывать специфику потребностей обучающихся из поколения Z (технологическая насыщенность и цифровизация формирующего процесса, гибкость и персонализация, значимость и практическая ориентированность, социальное взаимодействие).

3. Использование элементов и механик геймификации в процессе формирования способности обучающихся к самоорганизации учебной деятельности является новым аспектом приложения данной технологии в образовательной практике профессиональных учреждений и научных исследованиях.

4. Разработанная геймифицированная модель формирования способности к самоорганизации учебной деятельности позволит повысить эффективность профессиональной подготовки в образовательных учреждениях за счет большей вовлеченности и вероятности достижения обучающимися поставленной цели.

5. Формирование функциональных компонентов способности обучающихся к самоорганизации учебной деятельности должно базироваться на использовании широкого арсенала цифровых инструментов и интернет-ресурсов.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Работа и полученные в ней выводы будут полезны разным категориям работников профессиональных образовательных учреждений: административно-управленческому персоналу, преподавателям учебных дисциплин, кураторам академических групп.

В дальнейшем предложенная модель с некоторой адаптацией может быть распространена на процессы формирования других универсальных компетенций обучающихся, заявленных в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования.

Библиографический список

1. Захарова В.А. Студенты поколения Z: реальность и будущее. *Научные труды Московского гуманитарного университета.* 2019; № 4: 47–55.
2. Кулакова А.Б. Поколение Z: теоретический аспект. *Вопросы территориального развития.* 2018; Выпуск 2 (42): 1–10.
3. Сапа А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС. *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2014; № 2: 24–30.
4. Тренина П.Е., Неволина К.А., Харлова К.А. Особенности личностных черт поколения Z. *Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики.* 2022; Т. 23, № 2: 169–176.
5. Шестернин Е.Е. Социальная эксклюзия среди представителей поколения «Z» как последствия изменения парадигмы высшего образования. *Вопросы управления.* 2017; № 4: 128–131.
6. Богдашкина С.В., Орлова Д.В., Ярошенко С.Н. Организационно-педагогические условия эффективного формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза. *Гуманитарные науки.* 2019; № 1 (45): 16–22.
7. Гапонова Г.И., Ольшанская С.А., Лазаренко Л.А. Психолого-педагогические условия формирования у студентов способности к самоорганизации и самоуправлению. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 74 (4): 266–270.
8. Джанибекова Ф.О. Возможности формирования способности к самоорганизации будущих педагогов в образовательном процессе вуза средствами информационных технологий. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 74 (5): 102–106.
9. Иванова М.М., Баринова Н.Г., Гордиенко О.Н. Обучение студентов первого курса основам самоорганизации в условиях перехода на новые образовательные стандарты. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 72 (3): 133–136.
10. Павлова А.М. Педагогические особенности сопровождения студентов вуза по формированию у них навыков самоорганизации деятельности. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2017; № 7: 103–106.
11. Романова Л.М. Дидактические основы формирования способности самоорганизации у студентов вуза. *Вестник КГЭУ.* 2018; № 4 (40): 113–123.
12. Трофимов К.В. Самоорганизация как условие организации жизнедеятельности студентов вуза. *Научно-педагогическое обозрение.* 2019; № 5 (27): 9–18.
13. Золкина А.В., Ломоносова Н.В., Петрусевич Д.А. Оценка востребованности применения геймификации как инструмента повышения эффективности образовательного процесса. *Science for Education Today.* 2020; Т. 10, № 3: 127–143.
14. Акчелов Е.О., Галанина Е.В. Новый подход к геймификации в образовании. *Векторы благополучия: экономика и социум.* 2019; № 1 (32): 117–132.
15. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2015; № 9 (162): 60–64.
16. Быстрова Н.В., Бакулина Н.А., Гнездин А.В., Угарова А.В. Геймификация в современном образовательном процессе. *Журнал прикладных исследований.* 2022; Т. 5, № 6: 416–425.
17. Хохрякова Ю.М. Возможности геймификации учебной деятельности студентов вуза. *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология.* 2021; № 5: 27–37.
18. Коберник А.Н., Осадченко И.И. Геймификация учебного процесса в высшем учебном заведении: теория и методология. *Научный вектор Балкан.* 2021; Т. 5, № 1 (11): 12–17.
19. Кальва И.С., Пимнев А.Л. Формирование навыков инженера в свете геймификации технического образования на примере Высшей инженерной школы EG ТИУ. *Манускрипт.* 2019; Т. 12, № 8: 74–77.
20. Галеева Н.А. Структурное содержание способности к самоорганизации обучающихся вуза. *Мир педагогики и психологии.* 2020; № 6 (47): 101–105.

References

1. Zaharova V.A. Studenty pokoleniya Z: real'nost' i buduschee. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta.* 2019; № 4: 47-55.
2. Kulakova A.B. Pokolenie Z: teoreticheskij aspekt. *Voprosy territorial'nogo razvitiya.* 2018; Vypusk 2 (42): 1-10.
3. Sapa A.V. Pokolenie Z – pokolenie `epohi FGOS. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii.* 2014; № 2: 24-30.
4. Trenina P.E., Nevolina K.A., Harlova K.A. Osobennosti lichnostnyh chert pokoleniya Z. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tehnologij upravleniya i `ekonomiki.* 2022; T. 23, № 2: 169-176.
5. Shesternin E.E. Social'naya `eksklyuziya sredi predstavitelej pokoleniya «Z» kak posledstviya izmeneniya paradigmy vysshego obrazovaniya. *Voprosy upravleniya.* 2017; № 4: 128-131.
6. Bogdashkina S.V., Orlova D.V., Yaroshenko S.N. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya `effektivnogo formirovaniya kompetencii samoorganizacii uchebnoj deyatel'nosti studentov vuza. *Gumanitarnye nauki.* 2019; № 1 (45): 16-22.
7. Gaponova G.I., Ol'shanskaya S.A., Lazarenko L.A. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya u studentov sposobnosti k samoorganizacii i samoupravleniyu. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 74 (4): 266-270.
8. Dzhanibekova F.O. Vozmozhnosti formirovaniya sposobnosti k samoorganizacii buduschih pedagogov v obrazovatel'nom processe vuza sredstvami informacionnyh tehnologij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 74 (5): 102-106.
9. Ivanova M.M., Barinova N.G., Gordienko O.N. Obuchenie studentov pervogo kursa osnovam samoorganizacii v usloviyah perehoda na novye obrazovatel'nye standarty. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 72 (3): 133-136.
10. Pavlova A.M. Pedagogicheskie osobennosti soprovozhdeniya studentov vuza po formirovaniyu u nih navykov samoorganizacii deyatel'nosti. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2017; № 7: 103-106.
11. Romanova L.M. Didakticheskie osnovy formirovaniya sposobnosti samoorganizacii u studentov vuza. *Vestnik KG`EU.* 2018; № 4 (40): 113-123.
12. Trofimov K.V. Samoorganizaciya kak uslovie organizacii zhiznedeyatel'nosti studentov vuza. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie.* 2019; № 5 (27): 9-18.
13. Zolkina A.V., Lomonosova N.V., Petrusevich D.A. Ocenka vostrebovannosti primeneniya gejmifikacii kak instrumenta povysheniya `effektivnosti obrazovatel'nogo processa. *Science for Education Today.* 2020; T. 10, № 3: 127-143.
14. Akchelov E.O., Galanina E.V. Novyj podhod k gejmifikacii v obrazovanii. *Vektory blagopoluchiya: `ekonomika i socium.* 2019; № 1 (32): 117-132.
15. Orlova O.V., Titova V.N. Gejmifikaciya kak sposob organizacii obucheniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2015; № 9 (162): 60-64.
16. Bystrova N.V., Bakulina N.A., Gnezdin A.V., Ugarova A.V. Gejmifikaciya v sovremennom obrazovatel'nom processe. *Zhurnal prikladnyh issledovanij.* 2022; T. 5, № 6: 416-425.
17. Hohryakova Yu.M. Vozmozhnosti gejmifikacii uchebnoj deyatel'nosti studentov vuza. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya.* 2021; № 5: 27-37.
18. Kobernik A.N., Osadchenko I.I. Gejmifikaciya uchebnogo processa v vysshem uchebnom zavedenii: teoriya i metodologiya. *Nauchnyj vektor Balkan.* 2021; T. 5, № 1 (11): 12-17.
19. Kal'va I.S., Pimnev A.L. Formirovanie navykov inzhenera v svete gejmifikacii tehnicheskogo obrazovaniya na primere Vysshej inzhenernoj shkoly EG TIU. *Manuskript.* 2019; T. 12, № 8: 74-77.
20. Galeeva N.A. Strukturnoe soderzhanie sposobnosti k samoorganizacii obuchayuschihsya vuza. *Mir pedagogiki i psihologii.* 2020; № 6 (47): 101-105.

Статья поступила в редакцию 02.06.25

УДК 377

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-16-20

***Galimullin N.R.**, postgraduate, Kazan State Power Engineering University (Kazan, Russia), E-mail: niaz-galimullin@mail.ru*

DESIGNING A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR THE FORMATION OF IT SKILLS OF TEENAGERS IN AN ONLINE PROGRAMMING SCHOOL.

The article considers a problem of designing the educational environment of an online programming school, which determines the formation of IT skills of teenagers in the hybrid learning mode. The main objective of the research is to substantiate and develop a didactic model of the digital educational environment that provides the necessary types of pedagogical interaction and resources for the formation of IT skills of adolescents. A systematic analysis of pedagogical research of educational environments is carried out. The design methodology, pedagogical patterns and adaptive characteristics of the digital educational environment of an online programming school for children are determined. The stages of the digital educational environment design process (analytical, conceptual, modeling, design, implementation and testing) are presented in detail, summarizing the methodology, criteria and parameters of the formation of the pedagogical system for the formation of teenagers' IT skills. The author's didactic model reveals the mechanisms of pedagogical interaction of the hybrid learning format and serves as the basis for designing a digital educational platform.

Key words: **additional education for children, online programming school, digital educational environment, design, didactic model**

***Н.Р. Галимуллин,** аспирант, Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, E-mail: niaz-galimullin@mail.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ IT-НАВЫКОВ ПОДРОСТКОВ В ОНЛАЙН-ШКОЛЕ ПРОГРАММИРОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема проектирования образовательной среды онлайн-школы программирования, обусловливающей формирование IT-навыков подростков в режиме гибридного обучения. Основная задача исследования – обоснование и разработка дидактической модели цифровой образовательной среды, обеспечивающей необходимые виды педагогического взаимодействия и ресурсы для формирования IT-навыков подростков. Проведен системный анализ педагогических исследований образовательных сред. Определена методология проектирования, педагогические закономерности и адаптивные характеристики цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования для детей. Развернуто представлены этапы процесса проектирования цифровой образовательной среды (аналитический, концептуальный, моделирования, конструирования, внедрения и апробации), обобщающие методологию, критерии и параметры формирования педагогической системы формирования IT-навыков подростков. Разработанная авторская дидактическая модель раскрывает механизмы педагогического взаимодействия гибридного формата обучения и служит основой проектирования цифровой образовательной платформы.

Ключевые слова: **дополнительное образование детей, онлайн-школа программирования, цифровая образовательная среда, проектирование, дидактическая модель**

Актуальность исследования обосновывается тем, что с педагогической точки зрения онлайн-школа программирования представляет собой особый формат обучения, который нельзя отнести ни к одному из нормируемых видов образования: она расширяет потенциал и дистанционного, и традиционного обучения. Здесь гибридное обучение объединяет способы взаимодействия «учитель – ученик», «учитель – группа учеников», «ученик – ученик» в режиме реального времени, дистанционное взаимодействие «ученик – образовательная платформа» и «ученик – учитель» в чате поддержке (режим онлайн и офлайн), автоматизированную диагностику и учет успеваемости (продвижения по образовательной траектории) обучающегося. Цифровая образовательная среда онлайн-школы программирования имеет все свойства образовательной среды, расширяя ее за счет особых характеристик, требующих педагогических обоснований для технологизации ее проектирования и реализации.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и педагогическом проектировании дидактической модели цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования, обусловливающей формирование IT-навыков.

Цель исследования достигается посредством решения следующих задач: обосновать методологию и закономерности проектирования цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования; выявить характеристики цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования, обусловливающие формирование IT-навыков подростков; разработать дидактическую модель цифровой образовательной среды, обобщающую ее компоненты и адаптивные характеристики.

Для решения поставленных задач были применены следующие методы исследования: анализ научно-педагогических источников по проблеме исследования; педагогическое наблюдение и рефлексия, педагогическое проектирование и моделирование.

Научная новизна исследования заключается в комплексном обосновании закономерностей и этапов проектирования цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования для детей, ранее не рассмотренных в педагогических исследованиях.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии научного представления о характеристиках и этапах проектирования цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования как сектора дополнительного образования детей, закономерностях и принципах ее проектирования.

Практическая значимость исследования состоит в разработке дидактической модели цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования, которая может быть использована в организационной практике дополнительного образования детей.

Образовательная среда представляет собой педагогическое новообразование, возникающее «вокруг» образовательного процесса и сочетающее различные внешние и внутренние факторы. Исследователи отмечают многообразие представлений об образовательной среде: «...единая позиция в определении понятия «образовательная среда» и ее структуры, в понимании функций образовательной среды, методов ее проектирования и экспертизы и других аспектов этой проблемы пока еще находится на стадии формирования» [1]. Это объясняется тем, что основанием образовательной среды могут быть выбраны различные конструкты: система, фактор влияния, совокупность условий или субъектная позиция среды в образовательном процессе [2–4].

При выявлении общих задач и принципов проектирования цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования автор базируется на теории Ю.С. Мануйлова, определяющего среду как управляемую совокупность «ниш» – накопленных человечеством ресурсов развития: природных, социокультурных, научных. В этой концепции среда «...выступает детерминантом выбора субъектом способов взаимодействия… Функционально среда в исследовании определяется как то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет личность» [5, с. 39].

Описывая значимые функции и роль образовательной среды в развитии обучающегося, Ю.С. Мануйлов акцентирует внимание на том, что «неисчерпаемый образовательный потенциал среды не в состоянии ... затмить образ педагога», и «среда не может выступить заменой деятельности учащихся, служащей условием их включенности в образовательный процесс и источником их роста», «среда также не может заменить бесконечное разнообразие жизненных ситуаций, на которые реагируют учащиеся» [6].

Несмотря на то, что Ю.С. Мануйлов рассматривает средовый подход только к воспитанию личности, автор полагает, что данные аспекты в полной мере могут быть отнесены и к доказанным характеристикам онлайн-обучения, где учитель и тьютор в режиме реального времени осуществляют свои педагогические функции, а цифровая образовательная среда является не только средством, но и виртуальным «местом», обладающим особыми возможностями и преимуществами для обучения и развития. Относительно поставленной цели обучения (формирование IT-навыков подростков) при педагогическом управлении оцениваются ее возможности и влияние на обучающегося и формируются динамические способы познания среды самим обучающимся. При этом его новые знания и достижения расширяют характеристики среды, развивая ее для остальных субъектов образования.

Управленческие преимущества средового подхода не сводят среду только лишь к условию или фактору влияния образовательного процесса. Культурное пространство, социальное пространство, информационное пространство и выделенные из них среды действительно являются факторами образовательного процесса, инициирующими и условия проектируемой цифровой образовательной среды, которая не имеет четкой структуры, будучи нелинейным образованием и динамическим образованием. Цифровая образовательная среда формируется множественными взаимодействиями собственных ресурсов, взаимоотношений, развивающим ее содержание и образовательный потенциал («построение со-бытийной общности (педагога и учащихся)» [7]. Отсюда вытекает принцип вариативности цифровой образовательной среды, образуемой динамическими характеристиками и взаимодействием субъектов среды, что означает наличие неподдающихся описанию факторов среды. При этом есть факторы образовательной среды, которые «поддаются» и описанию, и управлению: формы и способы социального, пространственного и организационно-педагогического окружения и формируют его контролируемые метрики.

С позиции развития личности ключевой характеристикой среды выступает «динамическое взаимодействие» участников образовательных процессов, формирующееся в «совместной деятельности» и складывающихся в ней «социальных отношений» [8]. Формирование экологичности этих взаимодействий становится задачей педагогического корпуса для обеспечения «педагогики заботы», существенно снижающей образовательные барьеры и повышающие мотивацию к обучению.

На настоящем этапе цифровая образовательная среда не имеет нормативного описания для дополнительного образования детей. Для остальных ступеней образования характеристикой, наиболее приближенной к описанию, является «электронная информационно-образовательная среда», охватывающая «...информационные технологии, технические средства, электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, которые содержат электронные учебно-методические материалы» [9]. В научно-педагогических источниках, педагогической научной литературе представления о цифровой образовательной среде различаются степенью обобщенности описаний и структурным наполнением, что предполагает вариабельность понятий относительно поставленных исследователями задач [10].

Расширенные представления образовательной среды в эпоху тотальной цифровизации раскрывает информационно-средовый подход [11], представляющий образовательную среду как активного участника образовательной деятельности, преобразуемой обучающимися за счет использования или развития компьютерных средств. К деятельности субъектов относятся и образовательные коммуникации, и деятельность по преобразованию информационных компонентов среды. Тогда характеристиками организации образовательных отношений в цифровой образовательной среде выступают ее субъектность и диалогичность, предопределяющие настройку образовательного процесса на активную позицию обучающегося и индивидуальную образовательную траекторию. Особое внимание уделим «формирующему оцениванию» результатов обучения, где оценка

Проектирование цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования				
↓				
Этап проектирования	Содержание этапа			
I. Аналитический этап	Целеполагание цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования: *формирование IT-навыков у подростков.* Необходимые условия и ресурсы проектирования и реализации цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования: *технологические, кадровые, педагогические, организационные*			
↓				
II. Концептуальный этап	Определение педагогического подхода: *средовый подход*			
	Ключевые аспекты проектирования цифровой образовательной среды			
	Управляемость и контроль	Педагогика заботы	Баланс дидактики и автодидактики	Когнитивный диалог
	Принципы проектирования цифровой образовательной среды			
	многомерность	вариативность	субъектность	
	Адаптивные характеристики цифровой образовательной среды			
	цикличность	параметризация	технологичность	устойчивость
↓				
III. Этап моделирования	*Компоненты цифровой образовательной среды*			
	Содержательный	Когнитивный	Мотивационный	
	Коммуникативный	Управленческий		
	↓			
	Дидактические параметры цифровой образовательной среды			
↓				
IV. Этап конструирования	*Технологическая модель цифровой образовательной среды*			
↓				
V. Этап внедрения и апробации	*Тестирование цифровой образовательной среды*			
	Развитие цифровой образовательной среды			
	Масштабирование цифровой образовательной среды			

Рис. 1. Этапы проектирования цифровой образовательной среды онлайн-школы (составлено автором)

уровня IT-навыков подростков служит условием развития, самостоятельного поиска возможностей освоения, стимулом познавательной активности.

Проведенный анализ выявил следующие базовые положения проектирования цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования: необходимость целеполагания образовательных процессов (постановку целей обучения, воспитания и развития обучающихся); адаптацию современных цифровых ресурсов к педагогическим закономерностям обучения; включение обучающихся в активную проектную деятельность.

Педагогическое проектирование цифровой образовательной среды обобщает все этапы и особенности педагогического проектирования процессов и сред, кооперируя проекции потребностей субъектов образования и «психолого-педагогический смысл и содержание деятельности» [12]. Целью проектирования в настоящем исследовании выступает формирование IT-навыков подростков, ранее определенных автором как способность к применению знаний и умений в области информационных технологий для решения практических задач, связанных с созданием, настройкой, управлением различных цифровых систем и сервисов, включая программное обеспечение, а также проектированием собственных программных продуктов [13].

Цифровая образовательная среда онлайн-школы программирования – это целостная динамическая совокупность образовательных, коммуникативных и технологических ресурсов, формирующих виртуальную управляемую систему педагогического взаимодействия для формирования у обучающихся IT-навыков. Проектирование цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования представляет собой особую траекторию, интегрирующую проектирование образовательных процессов, деятельности и ситуаций с построением прототипа целостной педагогической системы на основе цифровой платформы. В детализации каждый образовательный процесс имеет свою подцель, обладает ценностными ориентирами, адаптивными характеристиками и контролируемыми дидактическими параметрами.

Этапы проектирования цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования (рис. 1) рассматриваются автором в логике педагогического проектирования как деятельности по созданию проекта.

На базисе идей средового подхода нами обобщены *ключевые аспекты проектирования* цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования для детей:

1. Цифровая образовательная среда онлайн-школы программирования является управляемым динамическим объектом педагогического управления, а, следовательно, нуждается в идентификации образующих параметров среды, их мониторинге и при необходимости корректировке.

2. Цифровая образовательная среда онлайн-школы программирования реализует «педагогику заботы» для обучающихся, нацеленную на создание комфортной, здоровьесберегающей, поддерживающей и эмоционально безопасной образовательной среды, минимизируя негативное воздействие цифровых, когнитивных и эмоциональных нагрузок на обучающихся. Для этого осуществляется: персонализированное общение в онлайн- и дистанционном форматах; индивидуальная позитивная обратная связь; гибкий подход к обучению; учет индивидуальных особенностей; взаимодействие с родителями учеников для выработки совместных стратегий обучения и поддержки.

3. Цифровая образовательная среда онлайн-школы программирования построена на балансе дидактики и автодидактики, в совокупности обеспечивающих четкую учебно-методическую структуру обучения и ее гибкость относительно потребностей обучающихся, осознанное саморазвитие каждого обучающегося.

4. Цифровая образовательная среда онлайн-школы программирования является «участником» когнитивного диалога субъектов обучения, развивая свой образовательный потенциал за счет достижений и взаимодействий обучающихся и педагогов, оказывая влияние на их дальнейшее развитие.

Принципами проектирования цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования для формирования IT-навыков подростков выступают*:* многомерность (учет множества взаимосвязанных аспектов образовательного процесса); вариативность (кастомизации и персонализации обучения за счет разнообразия образовательных возможностей) и субъектность (каждый участник – творец своего обучения в тьюторской поддержке).

Функционирование такой среды обеспечивается *адаптивными характеристиками*, усиливающими ее образовательный потенциал и позволяющими ей гибко подстраиваться под индивидуальные потребности обучающихся, изменения внешних условий (технические ограничения, обновление образовательного контента в сфере IT) и дидактические требования к обучению. К ним, опираясь на идею В.А. Болотова [14], мы относим *цикличность, параметризацию, технологичность* и устойчивость, выражающиеся в: 1) формировании спирали развития обучающегося; 2) идентификации параметров управления средой; 3) проекциях педагогических закономерностей в виртуальное пространство онлайн-школы; 4) адаптации к изменениям.

Представленные характеристики: обеспечивают полифункциональную избыточность среды, поддерживая ее многомерность в поле возможного выбора; позволяют реализовать на практике разнообразные образовательные сценарии, обеспечивая вариативность и опциональность среды; поддерживают субъектность и кастомизацию обучения за счет активности обучаемых и мониторинга образовательных результатов.

Дидактическая модель цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования представляет собой систему формализованных, взаимосвязанных и педагогически обоснованных компонентов и их дидактических параметров (рис. 2).

Содержательный компонент	Когнитивный компонент	Мотивационный компонент	Коммуникативный компонент	Управленческий компонент
Содержание обучения	Когнитивные стили	Практическая направленность обучения	Педагогические технологии	Диагностика
Формы обучения	Адаптивные технологии	Система оценки и презентации	Сопровождение	Аналитика
Образовательные сценарии	Метакогнитивные стратегии	IT-менторство	Социальная вовлеченность	Коррекционные механизмы

↓

Дидактические параметры образовательной среды онлайн-школы программирования

↓

Нормирование	Персонализация	Гибридизация	Гибкость	Интерактивность	Профессионализация	Геймификация	Субъектность	Эмоциональный комфорт	Безопасность	Активность	Командная работа	Управляемость	Адаптивность	Непрерывное улучшение

Рис. 2. Дидактическая модель цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования (разработано автором)

Отметим, что представленная дидактическая модель выступает как «образ», отражение множества образовательных процессов в онлайн-школе, возникающих относительно каждого обучающегося (содержательный, когнитивный, мотивационный, коммуникативный, управленческий компоненты). В традиционном формате обучения (офлайн) многие из этих процессов формируются «самостоятельно»: спонтанно и естественно и не нуждаются в формализации. Однако рамки онлайн-школы требуют системы описаний для «виртуализации» образовательного пространства и непрерывного их развития по мере функционирования и формирования новых сценариев педагогического взаимодействия.

Каждый из компонентов цифровой образовательной среды описывается группой дидактических параметров, которые и обеспечивают возможности ее диагностики, анализа, корректировки и совершенствования:

а) содержательный компонент: нормирование результативности обучения, персонализация образовательных треков, гибридизация форм обучения;

б) когнитивный компонент: адаптация содержания и форм обучения под когнитивные особенности обучающихся, интерактивность, профессионализация;

в) мотивационный компонент: геймификация, субъектность, эмоциональный комфорт;

г) коммуникативный компонент: безопасность, активность, командная работа;

д) управленческий компонент: управляемость, непрерывное улучшение, адаптивность.

Дидактические параметры цифровой образовательной среды обеспечивают регламентацию педагогических закономерностей, правил, форм, технологий и их параметризацию. Каждый из них имеет свою цифровую «проекцию» и способ практической реализации на базе цифровой платформы. Таким образом, этап конструирования цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования представляется собой процесс интеграции дидактической модели и аппаратных, и программных средств.

Резюмируя результаты педагогического проектирования, отметим, что проведенное исследование позволило обобщить педагогический потенциал цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования. Этот формат особенно ценен в дополнительном образовании, так как дополняет традиционную общеобразовательную школу, обеспечивая высокую доступность обучения для всех желающих, и формирует у детей ключевые характеристики, соответствующие реалиям современного цифрового мира. Кроме того, особенности онлайн-обучения (личный выбор направления обучения сообразно своим склонностям и образовательным потребностям, индивидуализация обучения, особые диалоговые коммуникации в свободной атмосфере сотрудничества) существенно снижают образовательные барьеры, развивая мотивацию обучающихся к познанию и освоению IT-навыков. Этот аспект позволяет нацелить подростков на развитие инженерно-технических навыков и дальнейшую профессионализацию в IT-сфере. Выделенные компоненты цифровой образовательной среды (содержательный, когнитивный, мотивационный, коммуникационный, управленческий) обеспечивают организационно-педагогические механизмы для технологического проектирования образовательной платформы и реализации содержания обучения в практике дополнительного образования.

Данная разработка расширяет педагогические представления о цифровых образовательных средах онлайн-школ программирования и направлена на развитие образовательных процессов в соответствии с вызовами цифровой эпохи. Развитие идей исследования может быть осуществлено с точки зрения параметризации цифровой образовательной среды онлайн-школы программирования и разработки их диагностического инструментария, позволяющего автоматизировать не только количественные, но и качественные характеристики управления обучением. Статья предназначена для педагогов и исследователей проблем IT-образования детей и подростков, а также разработчиков цифровых образовательных сред.

Библиографический список

1. Журавлева С.В. Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2016; № 3: 48–56.
2. Брыкин Ю.В. Анализ понятия «Образовательная среда» в современных научных исследованиях. *Вестник РМАТ*. 2016; № 1: 85–89.
3. Мишерина И.В., Недоповз И.И. Особенности развития образовательной среды. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 77-4: 257–259.
4. Морошкина А.Н. Образовательная среда: понятие, сущность, характеристики. *Инновационная наука*. 2016; № 1–2 (13): 195–197.
5. Мануйлов Ю.С. *Средовой подход в воспитании*. Москва, Нижний Новгород: Издательство Волго-Вятской академии государственной службы, 2002.
6. Мануйлов Ю.С. Среда в вопросах и ответах. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*. 2015; № 1: 12–18.
7. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования. *Известия Саратовского университета. Новая серия.* Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2010; № 2: 3–8.
8. Ивошина Т.Г. Психологические основания построения развивающей образовательной среды младших школьников. *Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского*. 2011; № 24: 937–944.
9. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 28.02.2025) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2025). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
10. Чеботарь Н., Синельников В., Кушнир М., Мдивани М., Травкин И., Хисамбеев Ш., Мерескин А., Орешкина Е., Сафина Л., Симонова Л. Манифест о цифровой образовательной среде. *Образовательная политика*. 2016; № 1: 34–43.
11. Кирилова Г.И. Принципы информационно-средового подхода к модернизации профессионального образования. *Казанский педагогический журнал*. 2008; № 8: 54–60.
12. Ясвин В.А. Технология средового проектирования в образовании. *Социально-политические исследования*. 2020; № 1 (6): 74–93.
13. Галимуллин Н.Р., Левина Е.Ю. Организационно-педагогические условия формирования IT-навыков в онлайн-школе программирования для детей. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2024; № 4: 88–99.
14. Болотов В.А. Педагогическое образование: есть ли шанс? *Директор школы*. 2012; № 10 (173): 12–17.

References

1. Zhuravleva S.V. Istoricheskij obzor stanovleniya ponyatiya «obrazovatel'naya sreda» v pedagogicheskoj nauke. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2016; № 3: 48-56.
2. Brykin Yu.V. Analiz ponyatiya «Obrazovatel'naya sreda» v sovremennyh nauchnyh issledovaniyah. *Vestnik RMAT*. 2016; № 1: 85-89.
3. Misherina I.V., Nedopovz I.I. Osobennosti razvitiya obrazovatel'noj sredy. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 77-4: 257-259.
4. Moroshkina A.N. Obrazovatel'naya sreda: ponyatie, suschnost', harakteristiki. *Innovacionnaya nauka*. 2016; № 1-2 (13): 195-197.
5. Manujlov Yu.S. *Sredovoj podhod v vospitanii*. Moskva, Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo Volgo-Vyatskoj akademii gosudarstvennoj sluzhby, 2002.
6. Manujlov Yu.S. Sreda v voprosah i otvetah. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva*. 2015; № 1: 12-18.

7. Slobodchikov V.I. So-bytijnaya obrazovatel'naya obschnost' – istochnik razvitiya i sub`ekt obrazovaniya. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya.* Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2010; № 2: 3-8.
8. Ivoshina T.G. Psihologicheskie osnovaniya postroeniya razvivayuschej obrazovatel'noj sredy mladshih shkol'nikov. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo*. 2011; № 24: 937-944.
9. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 28.02.2025) (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.04.2025). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
10. Chebotar' N., Sinel'nikov V., Kushnir M., Mdivani M., Travkin I., Hisambeev Sh., Mereskin A., Oreshkina E., Safina L., Simonova L. Manifest o cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Obrazovatel'naya politika*. 2016; № 1: 34-43.
11. Kirilova G.I. Principy informacionno-sredovogo podhoda k modernizacii professional'nogo obrazovaniya. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; № 8: 54-60.
12. Yasvin V.A. Tehnologiya sredovogo proektirovaniya v obrazovanii. *Social'no-politicheskie issledovaniya*. 2020; № 1 (6): 74-93.
13. Galimullin N.R., Levina E.Yu. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya IT-navykov v onlajn-shkole programmirovaniya dlya detej. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2024; № 4: 88-99.
14. Bolotov V.A. Pedagogicheskoe obrazovanie: est' li shans? *Direktor shkoly*. 2012; № 10 (173): 12-17.

Статья поступила в редакцию 03.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-20-22

Demina E.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: demina-es@mail.ru*

CONDITIONS FOR IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING OF CHILDREN FOR STUDYING GEOMETRY AT SCHOOL. The article deals with a number of problems related to the low rates of children's mastering of geometric knowledge, which, in the author's opinion, arises as a result of insufficiently studied continuity in the organization of this type of learning between preschool, primary and secondary school education. The article familiarizes the reader with works of scientists studying this problem at the level of work in primary and secondary schools, with results of their research to identify peculiarities of the development of geometric ideas in preschool children. The author familiarizes the reader with conditions that will improve the quality of children's preparation for the study of geometry in school. To realize the task, the author reveals works of teachers on the development of geometric thinking of children, defines the successive stages of work to prepare children to study geometry at school, gives recommendations on creating pedagogical conditions that will improve the quality of children's preparation for the study of geometry at school.

Key words: **geometric concepts and representations, geometric thinking, analytical abilities, levels of development of geometric representations, pedagogical conditions, quality of training**

Е.С. Демина*, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: demina-es@mail.ru*

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ ГЕОМЕТРИИ В ШКОЛЕ

В статье рассматривается ряд проблем, связанных с низкими показателями усвоения детьми геометрических знаний, что, по мнению автора, возникает вследствие недостаточной изученности преемственных связей в организации данного вида обучения в системе дошкольного, начального и среднего школьного образования. Автор считает, что только единая педагогическая система, позволяющая выстроить педагогический процесс с раннего детства и до окончания школы, позволит значительно повысить результаты и качественные показатели геометрического развития обучающихся в школе детей. Статья знакомит читателя с исследованиями ученых, изучающих проблему геометрического развития ребенка в начальной и средней школе, с результатами авторских исследований по выявлению последовательных уровней геометрического развития дошкольников, а также с организационно-педагогическими условиями такой работы и последовательностью этапов педагогической деятельности при решении задач подготовки дошкольников к изучению геометрии в школе.

Ключевые слова: **геометрические понятия и представления, геометрическое мышление, аналитические способности, уровни развития геометрических представлений, педагогические условия, качество подготовки**

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что геометрия является самостоятельной математической наукой, изучающей геометрические фигуры, их свойства, зависимости при различном расположении на плоскости и в пространстве. Овладение геометрическими методами, способность к геометрическому мышлению – условие успешности детей как к изучению физико-математических дисциплин, так и предметов гуманитарного цикла.

Вместе с тем особые затруднения у детей вызывает именно изучение геометрии.

Так, проведенный нами опрос среди студентов первых и вторых курсов Алтайского педагогического университета показал, что свыше 90% из опрошенных предпочли бы алгебру геометрии. Свой выбор респонденты объясняют:

– сложностью геометрических понятий (35% от опрошенных);

– слабой сформированностью пространственных представлений (60% от опрошенных);

– затруднениями в анализе геометрической информации (75% от опрошенных).

Опрос учителей, преподающих геометрию в школах Алтайского края, подтвердил вышеприведенные результаты исследования. Так, 85% педагогов отметили, что у детей возникает гораздо больше затруднений в изучении геометрии, чем в алгебре, что подтверждают и результаты ОГЭ и ЕГЭ.

Проблему с освоением предмета педагоги связывают с низким уровнем усвоения теоретических основ геометрии (45% респондентов), с низкими аналитическими способностями учащихся (75% респондентов).

Вместе с тем роль геометрии в жизни человека, бесспорно, велика. Большая часть профессий требует геометрических знаний. Кроме того, геометрия развивает у человека способность к логическому мышлению и рассуждению, что является показателем готовности к решению разного рода задач и проблем, качества, необходимого для существования человека в условиях современного мира.

Таким образом, в настоящее время определяется противоречие между значимостью геометрических знаний для человека, с одной стороны, и затруднениями в их приобретении – с другой. В этой связи актуальной становится проблема выявления возможных условий, позволяющих повысить качество подготовки детей к изучению геометрии в школе, что и стало целью нашего исследования.

Объектом исследования является процесс геометрического развития детей.

Для реализации обозначенной цели необходимо решить ряд задач:

– проанализировать взгляды педагогов, изучающих проблему геометрического развития детей в теории и практике начальной и средней школы;

– выявить последовательность формирования уровней геометрического развития детей дошкольного возраста и соответствующую этапность педагогической деятельности по их развитию;

– сформулировать условия, позволяющие повысить показатели готовности к изучению детьми геометрии в школе.

Научная новизна исследования заключается в том, что проблема повышения качества образования при изучении геометрии в школе решается через систему преемственной педагогической деятельности, направленной на развитие необходимых геометрических представлений у детей дошкольного возраста, что позволяет учителю работать с подготовленным учеником к обучению в школе.

Теоретическая значимость заключается в том, что автором представлены теоретические исследования в единстве и последовательности от системы дошкольного, начального и среднего образования при решении задачи развития геометрических знаний у детей.

Практическая значимость определяется тем, что в работе даны методические рекомендации по созданию условий успешной подготовки детей к изучению геометрии в школе, которые могут быть использованы педагогами в их практической деятельности.

В процессе исследовательской деятельности были использованы следующие методы: анкетирование педагогов начальной и средней школы, интервьюирование студентов, обучающихся в АлтГПУ, анализ научной литературы, анализ результатов педагогического эксперимента.

Для успешного изучения геометрии ребенку недостаточно овладеть базовыми геометрическими понятиями, знать свойства и признаки геометрических фигур, теоремы известных математиков. Не менее значимыми являются способ-

ности к анализу, синтезу, сравнению, сопоставлению, умению делать выводы, заключения, к прочим мыслительным операциям, обеспечивающим поиск способов решения задач, исходя из соответствующих геометрических познаний. Таким образом, речь идет о необходимости развития геометрического мышления. Именно проблему низкого его развития педагоги-практики связывают с причинами затруднений при изучении геометрии детьми в школе [1]. Этот факт подтверждают и результаты исследований, приведенные выше.

Несмотря на то что в математической литературе достаточно часто встречается термин «геометрическое мышление», в науке отсутствует его точна трактовка, а многие из авторов, апеллирующих к данному понятию, и вовсе стараются обойтись без его интерпретации.

Вместе с тем ряд авторов рассматривает геометрическое мышление как: «мышление понятиями», «мышление высокой степени абстракции», «совокупность пространственного и логического мышления» [2].

В любом случае решение задачи развития геометрического мышления связывается с уровнем сформированности геометрических представлений и понятий и уровнями развитости аналитических способностей, позволяющих использовать эту информацию при решении разного рода геометрических задач.

В этой связи логичным становится вывод о том, что целостный процесс подготовки ребенка к изучению геометрии в школе должен включать два основных направления: первое – знакомство детей с геометрическими фигурами, их видами, характеристическими особенностями; второе направление – развитие геометрического мышления, предусматривающее работу педагога над формированием умений у дошкольников анализировать геометрическую фигуру, выделяя значимые и незначимые характеристические особенности, сравнивая фигуры, находя у них сходства и различия, способности классифицировать, выделяя общность признаков целой группы и т. п. Именно реализация этих двух направлений позволит ребенку успешно изучать геометрию в школе, обеспечит должный уровень готовности к изучению геометрии.

С целью решения задач развития геометрического мышления ученые определяют последовательные этапы процесса геометрического развития детей.

Так, в 1957 году Диной ван Хиле и Пьером ван Хиле была представлена модель, включающая пять уровней развития геометрического мышления обучающихся [3].

Первый уровень ученые рассматривают как визуализацию, то есть распознание, узнавание фигуры. На этом уровне дети узнают знакомую геометрическую фигуру, но испытывают затруднения в выделении ее характерных свойств.

Второй уровень по ван Хиле – анализ. Ученик, анализируя фигуру, описывает и объясняет ее свойства.

Третий уровень представляется учеными как абстракция. То есть обучающийся способен описать и проанализировать фигуру абстрактно, без визуализации.

Четвертый уровень обозначен как дедукция. Ученик использует логическое мышление при описании фигуры, выделяя ее свойства, особенности, прибегает к доказательству.

Пятый уровень – строгость, описан как восприятие системы в целом, рассуждение на высоком уровне абстракции с основой на аксиомы и теоремы.

Все пять уровней, по словам авторов, строго иерархичны, то есть осуществляются строго последовательно, и каждая пройденная ступень обучения является основой для последующей.

Изучая геометрические представления, имеющиеся у младших школьников, еще не изучающих геометрию, А.М. Пышкало выделил три уровня восприятия детьми геометрических фигур:

Первый уровень автор представляет как целостное восприятие рассматриваемой геометрической фигуры, когда ученик не стремится к вычленению ее составляющих частей, не пытается найти сходства и различия с другими геометрическими фигурами. Фигура для него представляется как самостоятельный обособленный предмет.

Второй уровень А.М. Пышкало рассматривает как умение ученика выделять и обозначать отдельные элементы рассматриваемой фигуры, подчеркивая при этом неспособность детей к пониманию общности между анализируемыми предметами.

Третий уровень позволяет ребенку не только устанавливать связь между характеристическими признаками изучаемых геометрических фигур и их структурой, но и видеть взаимосвязь в свойствах фигур [4].

Выявляя возможные причины низких показателей геометрического развития детей, автор отмечает отсутствие преемственных связей между начальной и средней школой, не использование познавательных возможностей младших школьников при решении задач развития у них геометрического мышления.

Вместе с тем логично предположить, что преемственные связи, учет психических особенностей восприятия и усвоения геометрической информации на разных этапах развития ребенка определяют степень его успешности в усвоении геометрии.

Исследование проводилось в форме последовательного педагогического эксперимента в периоды с 2014 по 2018 годы и с 2022 по 2025 годы в дошкольных учреждениях Алтайского края. В нем приняли участие воспитанники разных садов из городов и сел Алтайского края: с 1 года 6 месяцев до 2 лет – 25 детей, с 2 до 3 лет – 30 детей, с 4 до 5 лет, с 5 до 6 лет и с 6 до 7 лет – по 50 детей. Методика и результаты вышеуказанной работы были отражены в работах бакалавров и магистерских диссертациях, выполненных на кафедре дошкольного и дополнительного образования Алтайского государственного педагогического университета.

По результатам проведенного исследования нами были выделены следующие уровни формирования и развития геометрических представлений у детей дошкольного возраста [5, с. 57–68].

Первый уровень – способность ребенка соотносить рассматриваемую фигуру с подобной фигурой, которую мы предлагали в качестве образца (классификация по образцу, нахождение из разных фигур подобной демонстрируемой).

Второй уровень – нахождение из нескольких фигур знакомой, ориентируясь на ее название (уровень узнавания знакомой фигуры «по имени»).

Третий уровень – способность называть знакомую геометрическую фигуру (квадрат, круг, треугольник и т. д.).

Четвертый уровень – способность выделять и называть характерные свойства геометрической фигуры (у треугольника три угла и три стороны, у квадрата четыре прямых угла и т. п.). На этом уровне развития, как правило, дети видят разницу между характерными и нехарактерными признаками геометрической фигуры.

Пятый уровень – ребенок способен к характеристике и анализу геометрической фигуры в независимости от ее вида. Он полностью осознает и понимает все перечисляемые свойства фигуры, способен самостоятельно изобразить фигуру, учитывая все ее свойства.

Опишем более подробно каждый из представленных уровней геометрического развития дошкольника.

Итак, первый уровень можно наблюдать уже у детей конца первого года жизни. Ребенок замечает сходства в геометрических фигурах и способен найти такую же. Следует отметить, что данный показатель можно отнести к некой норме психического развития детей раннего возраста, так как этот уровень не возникает как результат педагогической работы с детьми. Ребенок рожден со способностью различать геометрические фигуры, о чем, в частности, свидетельствуют исследования таких известных психологов, как Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, В.С Мухина и др. Особенности проявления таких способностей можно пронаблюдать в детских манипуляциях и игровых действиях (размещение вкладышей в соответствующие гнезда, проталкивание геометрических фигур в соответствующие прорези «окошечки», раскладывание геометрических фигур и предметов разной формы по образцу, например, для матрешки треугольники (вот такие фигуры), а для мишки квадраты (вот такие фигуры); в коробку круглой формы положим все круги, а в коробку квадратной формы положим все квадраты и т. п.

На втором уровне формирования геометрических представлений ребенок сохраняет название фигуры в пассивном запасе своей речи. Педагог или родитель неоднократно называл ему эту фигуру, но у малыша еще нет необходимости использовать это название при общении с окружающими. Однако если ребенка попросить найти, показать квадрат (круг, треугольник, ромб и т. д.), он безошибочно выберет из разных вариантов нужную фигуру. На данном этапе фигура воспринимается детьми как целое, ребенок не выделяет в ней отдельные элементы. Узнавание геометрической фигуры предшествует ее называнию.

На третьем уровне ребенок уже активно использует название фигуры в собственной активной речи. Этому способствуют дидактические игры, требующие от дошкольников не только находить, но и называть фигуры («Не ошибись», «Зайка-Забывайка» и т. п.).

Узнавание и называние отдельных геометрических фигур становится возможным, как правило, уже на третьем году жизни при условии систематической целенаправленной работы по формированию представлений о геометрических фигурах. На третьем году жизни важно обращать внимание детей и на нехарактерные признаки геометрических фигур, показать, что фигуры бывают разного цвета, разной величины («разложи кубы по цвету на красные и синие», «разложи шары по величине, на большие и маленькие», «найди такой же», «найди другой по цвету, найди другой формы» и т. п.). При работе с геометрическими фигурами следует называть их: «Это шар, а это цилиндр», «этот шар большой, а этот шар маленький», «этот куб синий, а этот куб красный».

На четвертом уровне дошкольник демонстрирует умения видеть, определять, выделять, показывать и называть составные части геометрической фигуры. Этот уровень характерен для детей 4–6 лет.

На пятом уровне дошкольник демонстрирует умения классифицировать знакомые геометрические фигуры по их свойствам, анализировать, выделяя характерные и нехарактерные признаки геометрических фигур, при изображении геометрической фигуры старается учитывать и воспроизводить ее характерные признаки. Данный уровень характерен для детей 6–7 лет.

Дети 6–7 лет легко знакомятся с разными видами углов и способами их образования: прямой угол образуется при пересечении горизонтальной и вертикальной прямой; острый угол меньше прямого угла, он образуется при пересечении горизонтальной или вертикальной прямой с наклонной прямой; тупой угол образуется также, как и острый (пересечение вертикальной или горизонтальной прямой с наклонной прямой), но он всегда больше прямого угла. Дети с интересом учатся работать с угольником, определяя с его помощью, какие углы у фигуры прямые, какие острые и какие тупые. Доступными становятся упражнения на дорисовку геометрических фигур, используя в качестве основы уже заданные их части. Например, необходимо нарисовать треугольник по трем заданным точкам,

по двум заданным точкам, по двум лучам, выходящим из одной точки, по пересекающимся линиям и т. п.

Подчеркнем, что на данном образовательном этапе акцент делается не на накоплении геометрической информации, а на развитии способности детей к сравнению, сопоставлению, анализу, синтезу, обобщению, умозаключению. То есть речь идет о развитии основ геометрического мышления, что в совокупности с усвоенным геометрическим материалом и обеспечит ребенку в дальнейшем успешность в изучении геометрии.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы: успешность усвоения геометрических знаний детьми определяется преемственностью организации данного процесса в дошкольном, начальном и среднем школьном образовании.

В этой связи целостный процесс подготовки ребенка к изучению геометрии в школе должен включать два основных направления:

– знакомство детей с геометрическими фигурами, их видами, характеристическими особенностями;

– развитие геометрического мышления, предусматривающее работу педагога над формированием умений у дошкольников анализировать геометрическую фигуру, выделяя значимые и незначимые характеристические особенности, сравнивать фигуры, находить у них сходства и различия, классифицировать, выделяя общность признаков целой группы фигур.

Развитие геометрических представлений у дошкольников происходит поэтапно, в соответствии с уровнями развития геометрических представлений, описанных в работе.

Переход от низших уровней к наиболее высоким возможен только при условии систематической работы с детьми по формированию геометрических представлений и развитию геометрического мышления.

Своевременное начало формирования геометрических представлений, целенаправленная работа по развитию геометрического мышления детей, математическая и дидактическая готовность педагога к реализации образовательного процесса – условия качественной подготовки ребенка к изучению геометрии в школе.

В результате исследования цель работы достигнута, выявлены возможные уровни формирования и развития геометрических представлений у детей дошкольного возраста, что составило научную новизну нашего исследования.

При этом автор видит перспективы дальнейшего изучения данной проблемы в том, что необходимо разработать соответствующие программы по обучению детей, а также подобрать диагностический материал, который позволит педагогу оценить качество своей работы по формированию геометрических представлений на каждом отдельном этапе педагогической работы.

Данные исследования могут быть интересны для учителей, которые используют связи изучения математики с дошкольным обучением детей.

Библиографический список

1. Григорьева Т.В. *Уровни развития геометрического мышления детей 10-12 лет*. 2024. Available at: https://vremyarazvitiya.ru/urovni-razvitiya-geometricheskogo-myshleniya-detej-10-12-let/
2. Кайгородцева Н.В. Геометрия, геометрическое мышление и геометро-графическое образование. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=12330
3. Модель ван Хиле. *Википедия*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/
4. Пышкало А.М. *Вопросы формирования геометрических представлений у младших школьников*: автореферат по книге «Геометрия в I–IV классах». Available at: https://www.mathedu.ru/text/pyshkalo_a_m_1966.
5. Демина Е.С. Тесты на определение уровня усвоения детьми геометрических представлений и понятий. *Диагностика развития математических способностей детей дошкольного возраста*. Барнаул, 2002: 57–68.

References

1. Grigor'eva T.V. *Urovni razvitiya geometricheskogo myshleniya detej 10-12 let*. 2024. Available at: https://vremyarazvitiya.ru/urovni-razvitiya-geometricheskogo-myshleniya-detej-10-12-let/
2. Kajgorodceva N.V. Geometriya, geometricheskoe myshlenie i geometro-graficheskoe obrazovanie. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=12330
3. Model' van Hile. *Vikipediya*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/
4. Pyshkalo A.M. *Voprosy formirovaniya geometricheskih predstavlenij u mladshih shkol'nikov*: avtoreferat po knige «Geometriya v I-IV klassah». Available at: https://www.mathedu.ru/text/pyshkalo_a_m_1966.
5. Demina E.S. Testy na opredelenie urovnya usvoeniya det'mi geometricheskih predstavlenij i ponyatij. *Diagnostika razvitiya matematicheskih sposobnostej detej doshkol'nogo vozrasta*. Barnaul, 2002: 57-68.

Статья поступила в редакцию 03.06.25

УДК 37.035.4 + 378.637 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-22-25

***Zavyalova A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: aljonka8@yandex.ru*
***Menshchikova G.A.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the MIA of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: alnic2901@rambler.ru*

PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS AT PEDAGOGICAL AREAS OF TRAINING BY MEANS OF FOREIGN LANGUAGE. The article focuses on patriotic education of future teachers by means of foreign language as a very important direction in modern educational activity in our country. In this case, the foreign language is educational resource aimed at developing and forming the sense of patriotism among future teachers. The active involvement of the cultural and historical heritage of the native land and the potential of museums and theaters in the educational process is aimed at solving practical problems of patriotic education of future teachers. The authors of the article propose an excursion program to Gornaya Kolyvan as a variant form of the final lesson on the topic "My small Homeland is the Altai Territory." The methodological justification of combining traditional classroom activities with extracurricular educational activities is of great practical importance for the assimilation of new knowledge about the native land and the development of a sense of patriotism.

Key words: **patriotism, patriotic education, foreign language, educational activity, general education discipline, excursion, classroom training, extracurricular activity**

***А.В. Завьялова,** канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: aljonka8@yandex.ru*
***Г.А. Менщикова,** канд. филос. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: alnic2901@rambler.ru*

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ПОСРЕДСТВОМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена патриотическому воспитанию будущих педагогов посредством иностранного языка как очень важному направлению в современной образовательной деятельности в нашей стране. Иностранный язык в данном случае выступает как просветительский ресурс, направленный на развитие и формирование чувства патриотизма у будущих педагогов. Активное вовлечение в процесс изучения культурно-исторического наследия родного края и потенциала музеев, театров направлено на решение практических задач патриотического воспитания будущих педагогов. Авторы статьи предлагают экскурсионную программу в Горную Колывань как вариативную форму итогового занятия по теме «Моя малая Родина – Алтайский край». Методическое обоснование совмещения традиционных аудиторных занятий с внеаудиторной образовательной деятельностью имеет большое практическое значение для усвоения новых знаний о родном крае и развития чувства патриотизма.

Ключевые слова: **патриотизм, патриотическое воспитание, иностранный язык, воспитательная деятельность, общеобразовательная дисциплина, экскурсия, аудиторная деятельность, внеаудиторная деятельность**

В современной образовательной парадигме особое внимание уделяется воспитательной деятельности наряду с формированием профессиональных компетенций студентов. Реалии сегодняшнего дня и геополитические процессы породили необходимость в смещении фокуса внимания в образовательной деятельности в сторону не менее важной ее составляющей – воспитательной деятельности как важного фундамента в развитии и становлении всесторонне развитой, образованной, зрелой личности, способной решать комплексные задачи в своей профессиональной деятельности во благо страны.

Особое значение в воспитательной деятельности сегодня приобретает патриотическое воспитание. Это связано с обострившейся военно-политической обстановкой на международной арене, когда на Российскую Федерацию оказывается колоссальное давление с целью отказа ею от сохранения политической независимости и от выбранного курса демократического развития. В связи с этим патриотизм рассматривается как основа или стержень прочности государства и социума, способный противостоять обрушившемуся информационному, политическому, конфронтационному воздействию, направленному на разрушение российского общества. Патриотизм претендует на государственную идеологию, способную строить и защищать Россию и наше демократическое общество.

Актуальность представленного материала не вызывает сомнений, поскольку патриотическое воспитание в нынешней образовательной политике Российской Федерации выдвигается на первый план как наиболее значимая составляющая образовательной деятельности на всех уровнях образовательной системы. Особенно значимым патриотическое воспитание является в подготовке будущих педагогов, той профессиональной сфере, где особо остро ощущается важность такого личностного качества, как патриотизм, поскольку напрямую влияет на качественную реализацию профессиональных компетенций обладателей этой профессии. Основная профессиональная деятельность педагога направлена на обучение и воспитание подрастающего поколения, будущего нашей страны, а значит, наиболее актуально здесь стоит вопрос привития учащимся традиционных российских ценностей, формирования патриотических личностей, законопослушных и активных граждан Отечества. В связи с этим рассмотрение вопросов формирования такого качества, как патриотизм, в процессе обучения в вузе у представителей педагогической профессии является очень важным и значимым, обусловливает актуальность данного исследования.

Цель статьи – обоснование различных методических подходов и форм работы со студентами неязыковых направлений подготовки на занятиях по иностранному языку как общеобразовательной дисциплине в вузе, способствующих формированию и воспитанию чувства патриотизма.

В рамках данной статьи предстоит решить следующие задачи:

– обосновать потребность в патриотическом воспитании студентов педагогических направлений подготовки как одной из важных составляющих профессиональной подготовки в высшем учебном заведении;

– предложить разнообразные формы работы на занятиях по иностранному языку как общеобразовательной дисциплине, способствующие рассмотрению, изучению материала, направленного на воспитание патриотизма.

Научная новизна заключается в методической систематизации разнообразных форм работы, направленных на патриотическое воспитание студентов педагогических направлений подготовки на занятиях по иностранному языку как общеобразовательной дисциплине в вузе.

Теоретическая значимость обусловлена важностью обоснования необходимости патриотического воспитания будущих педагогов как одного из главных элементов профессиональной и духовно-нравственной сторон личности.

Практическая значимость состоит в том, что результат, описываемый в данной статье, рекомендуется к активному использованию в практике преподавания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» в вузе в процессе подготовки будущих педагогов.

Патриотическое воспитание рассматривается сегодня как один из национальных приоритетов на разных уровнях образовательной системы, будь то дошкольное, школьное, среднее профессиональное или высшее образование. Однако особое внимание направлено на развитие патриотизма как важного личностного качества у будущих педагогов, поскольку их профессиональная деятельность обращена к развитию, обучению, формированию подрастающего поколения. От того, как будет преподнесена информация, какой будет реакция педагога в разных ситуациях на различные вызовы окружающей действительности, зависит восприятие обучающимися тех или иных жизненных событий, явлений, фактов, что и будет впоследствии заложено в индивидуальные качественные показатели личности каждого ребенка, а значит, в будущее поколение нашей страны. В связи с этим очень важным является развитие и формирование правильных гражданских позиций, чувств и качеств у личности самого педагога, чтобы впоследствии он был способен транслировать через призму собственного восприятия то знание, поведение, реакцию, которые позволят заложить правильный фундамент в ценностное ядро подрастающего поколения.

В «Примерной рабочей программе воспитания в образовательной организации высшего образования», разработанной Министерством науки и высшего образования в 2021 году, определены задачи государственной национальной политики Российской Федерации (п. 21, пп. «д»), где особое внимание направлено на «формирование у детей и молодежи на всех этапах образовательного процесса общероссийской гражданской идентичности, патриотизма, гражданской ответственности, чувства гордости за историю России, воспитание культуры межнационального общения, основанной на уважении чести и национального достоинства граждан, традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1].

На важность духовно-нравственной стороны подготовки педагогов указала и глава Российской академии образования О.Ю. Васильева во время правительственного часа в Государственной думе Российской Федерации 11 февраля 2025 года, посвященного разработке «Стратегии развития системы образования до 2036 года с перспективой до 2040 года», подчеркнув, что внутренняя логика личностного развития будущего учителя должна опираться на позитивный исторический опыт [2]. Кроме того, было отмечено, что «…в современных условиях актуальным является подготовка учителя, обладающего профессиональными компетенциями, которые способствуют осуществлению воспитательной деятельности в образовательной организации, создавая условия для развития личности обучающегося» [2]. Отмечалось также, что проблема методической подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности требует программно-содержательного обеспечения, направленного на повышение качества подготовки выпускников. Таким образом, регулярно поднимающийся вопрос о важности всестороннего развития и воспитания патриотизма у будущих педагогов в период обучения в вузе выдвигается на первый план и обсуждается на правительственном уровне в течение последних нескольких лет с учетом реалий современной геополитической ситуации в мире.

Учитывая важность воспитания патриотизма как личностного качества будущего педагога, представляется возможным и необходимым использовать разнообразные формы, приемы и виды работы в образовательном процессе при обучении иностранному языку как общеобразовательной дисциплине на неязыковых направлениях подготовки в педагогическом вузе.

Основной целью в процессе обучения иностранному языку является развитие коммуникативной компетенции с ее основными составляющими: языковой, речевой, компенсаторной и социокультурной. Однако в современной образовательной политике гуманитарный цикл дисциплин имеет большое значение для развитие патриотизма. В этой связи образовательная программа по иностранному языку должна быть нацелена на приобщение к культурно-историческому наследию нашей страны и своей малой Родины, знакомство с национальными традициями разных народов, населяющих Российскую Федерацию, ее героическими событиями и выдающимися достижениями в разные эпохи исторического развития, чтобы суметь достойно представить родную страну в условиях межкультурного взаимодействия. Таким образом, посредством иностранного языка приобретаются общие знания, направленные на формирование нового мировоззрения, иного восприятия и позиционирования себя в окружающем мире, что оказывает непосредственное влияние на саморазвитие и формирование личностных качеств, ценностей и представлений.

Еще Л.В. Щерба указывал на общеобразовательное значение учебного предмета иностранный язык: «…практическая значимость вообще не является еще достаточным стимулом для успеха предмета <…>, поэтому и там, где практическая полезность очевидна, очень важна все же общеобразовательная ценность предмета» [3, с. 35]

Также Н.Д. Гальскова, выступая на пленарном заседании Международной научно-методической конференции «Отечественная методика обучения иностранным языкам: история развития и современность» (16 ноября 2023 года) с докладом «Учебный предмет «Иностранный язык» как объект изучения методики: история и современность», отметила, что «…практическое овладение обучающимися иностранным языком не может быть самоцелью. В фокусе внимания должна находиться некая сверхзадача, связанная не только с «присвоением» обучающимся определенной совокупности языковых, социокультурных, речевых и др. знаний, умений и навыков, но и с изменением его (обучающегося) мотивов, отношений, личностных позиций в контексте общей образовательной политики и с учетом всей совокупности факторов социально-политического, экономического и технологического характера» [4]. Иными словами, один из выдающихся отечественных ученых-методистов также подчеркивает значение иностранного языка как общеобразовательной дисциплины для формирования личностных качеств и приобретения в процессе иноязычного образования общеразвивающих знаний.

Опираясь на разработанную Министерством науки и высшего образования в 2021 году «Примерную рабочую программу воспитания в образовательной организации высшего образования», где в п. 21.1 определены основные направления государственной национальной политики Российской Федерации в части «в». В частности, там идет речь о сохранении и приумножении духовного, исторического и культурного наследия и потенциала многонационального народа Российской Федерации (российской нации) посредством пропаганды идей патриотизма; о повышении интереса к изучению истории, культуры и языков народов Российской Федерации, значимых исторических событий, ставших основой государственных праздников и памятных дат, связанных с реализацией государственной национальной политики Российской Федерации; об организации посещения детьми и молодежью объектов исторического и культурного наследия (памятников истории и культуры) народов Российской Федерации, памятных мест, городов-героев и городов воинской славы.

На основе всего вышесказанного представляется возможным рассмотреть виды работы на занятиях по иностранному языку и формы проведения занятий, способствующие формированию у будущих педагогов чувства патриотизма.

Образовательной программой предусмотрено изучение темы «Моя малая Родина – Алтайский край». На занятиях по иностранному языку студенты Алтайского государственного педагогического университета рассматривают материал по истории становления Алтайского края, где особое внимание уделяется Демидовской эпохе, положившей начало образованию Алтайского края. И здесь целесообразно помимо основного учебного текста по теме «Алтайский край» представить на обсуждение тексты по истории развития Алтайского края. Основным источником может служить издание «Willkommen in der Altai-Region!» [5]. Справочное издание предлагает информацию на немецком, английском и русском языках в форме небольших текстов с изображениями и фотографиями. В рамках аудиторной работы можно рассмотреть текст «Die Demidow-Ära», освещающий деятельность известного горнопромышленника Акинфия Демидова, люди которого наткнулись на Алтае на залежи медной и серебряной руды, что послужило основой для развития на этой территории первых промышленных поселений, ставших «началом начал» Алтайского края. Небольшие тексты «Edelsteinige Kolywan» и «Museum des Steinschnittwesens» повествуют о Колыванском камнерезном заводе (ранее носившем название «Шлифовальной фабрика»), богатстве полудрагоценных камней и уникальных творениях, аналогов которым нет во всем мире. Это, прежде всего, чаша «Колоссальная», которую называют «Царицей ваз», являющаяся сегодня экспонатом в Государственном Эрмитаже. Здесь же возможно обсудить уникальное по красоте озеро Белое в поселке имени 8 Марта, который находится вблизи села Колывань Курьинского района Алтайского края, и гору Синюху, что является местом паломничества православных христиан, восхождение на которую может стать для каждого увлекательным событием, поскольку высота горы 1210 м и оттуда открываются прекрасные природные виды. Здесь же следует упомянуть и посмотреть сюжеты о сказочном по своей красоте озере Моховом, что находится также неподалеку от села Колывань. Текст «Auf den Spuren der Expedition Alexander von Humboldts und anderer bekannten Besucher des 18–19. Jh. (Naturkundliche Studienreise)» дает представление о выдающихся ученых с мировым именем, которые побывали в экспедиции в Алтайском крае: ученый-натуралист И.Г. Гмелин, историк Г.Ф. Миллер, зоолог П.С. Паласс, академик И.Фальк, ботаник К.Ф. Ледебур, ученые А. фон Гумбольдт, Х. Эренберг и химик Г. Розе. Они спускались в штольни в г. Змеиногорск, побывали на озере удивительной красоты – озере Колыванском, что находится в селе Саввушка Змеиногорского района Алтайского края, и посетили Колыванскую шлифовальную фабрику. В этом же справочнике содержится информация о г. Змеиногорск, где активно велась добыча руд в эпоху А. Демидова в горе Змеиной, об уникальном инженерно-техническом решении К. Фролова, о первой чугунно-рельсовой дороге, которая служила для перемещения добытой руды с места ее добычи к месту переработки, изобретенная П. Фроловым, упоминается также о значении Алтайского края для Российской империи в те времена, о чем свидетельствует тот факт, что вскоре после начала деятельности А. Демидова на Алтае все его имения были переписаны на имя царской семьи, и вся горнодобывающая отрасль управлялась напрямую из кабинета его Царского Величества из Санкт-Петербурга. На занятиях активно обсуждается культурно-историческое наследие Демидовской эпохи, сохранившееся в г. Барнауле и с. Павловск Алтайского края: на улицах современного Барнаула можно увидеть здания той эпохи, что там находилось, место «Петербургский уголок», первый за Уралом музей, открытый в 1823 году П. Фроловым и Ф. Геблером, исторический центр города Барнаул, места, где можно сегодня посмотреть уникальные мозаичные панно, вазы, изделия, изготовленные на Колыванском камнерезном заводе.

После рассмотрения исторического материала по становлению Алтайского края целесообразно совершить пешую экскурсию в старую историческую часть города Барнаула с посещением Алтайского государственного краеведческого музея, где один из залов посвящен рудному Алтаю как периоду начала развития Алтайского края. Экскурсия может быть организована как занятие-экскурсия в рамках учебного расписания и как внеаудиторное занятие. В рамках изучения этой же темы возможно посещение Музея камня, где представлены экспозиции и образцы камней, обнаруженные в эпоху А. Демидова и добываемые на территории Алтайского края. Экскурсия позволит воочию увидеть разнообразие полудрагоценных и уникальных камней, имеющихся на территории региона.

Образовательно-воспитательная функция музеев как хранителей социального опыта, отечественных традиций, культурно-исторического наследия через экспонирование подлинных документов, разнообразных артефактов, уникальных предметов и личных вещей людей разных эпох способствует развитию повышенного интереса к разным историческим событиям, явлениям или периодам. Потенциал музеев необходимо направлять и активно использовать в целях обучения, в решении задач воспитания и развития патриотизма граждан России, личностном обогащении обучающихся на разных ступенях образовательного процесса. В связи с этим представляется возможным включить в образовательную программу при изучении темы «Моя малая Родина – Алтайский край» посещение Историко-краеведческого музея Алтайского государственного педагогического университета, который предлагает экспозиции по теме «История горно-металлургического производства на Алтае XVIII–XIX вв.» и «Богатства алтайских недр». Здесь же проводятся экскурсии по вышеназванным экспозициям: «Горно-металлургическое и камнерезное производство на Алтае», «Алтайские поделочные камни и камнерезное производство на Алтае», «Алтайские поделочные камни – ревневская яшма, коргонский порфир, белорецкий кварцит», «О чём рассказывают камни?», «Царица ваз и ее потомки». Занятие-экскурсия может быть аудиторной или внеаудиторной формой работы [6].

Значимым событием в истории страны стало изобретение И.И. Ползуновым первой паровой машины. Имя И. Ползунова также упоминается в дополнительных текстах по изучаемой теме. В репертуаре Алтайского музыкального театра значится постановка «Ползунов», что дает возможность расширить диапазон форм работы и заданий по теме «Моя малая Родина – Алтайский край», организовав посещение театра со студентами как форму внеаудиторной деятельности с последующим составлением отзыва на иностранном языке после просмотра спектакля. Это позволяет осуществлять не только историко-патриотическое просвещение, но и культурно-историческое, что является значимым в воспитательной деятельности.

Одним из возможных итоговых вариантов для завершения изучения темы может стать трехдневная *поездка-экскурсия «К истокам Алтайского края»* или *«По следам Демидовской эпохи»*, организовать которую возможно в летний период. *Программа экскурсионной поездки* может быть следующей:

1 день: 7.30 – отъезд из г. Барнаул,

12.30 – прибытие в с. Курья,

13.00 – обед,

14.00 – посещение Мемориального музея им. М.Т. Калашникова,

15.30 – отправление в с. Колывань,

16.30 – экскурсия на Колыванский камнерезный завод и в музей камнерезного мастерства,

17.30 – отправление на озеро Белое, п. им.8 марта,

18.00 – размещение на одной из турбаз на озере Белое в п. им. 8 марта,

19.00 – ужин.

2 день: 8.00 – подъем и завтрак,

9.00 – восхождение на г. Синюха,

14.00 – обед,

15.00 – свободное время, отдых, купание в озере Белое,

19.00 – ужин.

3 день: 8.00 – подъем и завтрак,

9.00 – отправление в г. Змеиногорск,

10.00 – экскурсия под открытым небом «По следам Демидовской эпохи» (пруд, котлован, оставшийся от г. Змеиной, осмотр оставшихся входов в штольни, вход в Екатерининскую шахту, памятный знак первой в России чугунно-рельсовой дороге, Дом горных офицеров, контора Змеиногорского рудника, посещение Музея истории развития горного производства им. Акинфия Демидова, памятник П.К. Фролову),

13.00 – обед,

14.00 – проезд на озеро Колыванское в с. Саввушка Змеиногорского района,

15.00 – отдых, купание на озере Колыванское,

17.00 – отъезд в г. Барнаул.

Экскурсионная поездка со студентами в Горную Колывань (а территории современного Курьинского и Змеиногорского районов, где велась добыча и переработка руды в эпоху Демидова, именуются именно так) вполне вписывается в «Примерную рабочую программу воспитания в образовательной организации высшего образования» в части об организации посещения детьми и молодежью объектов исторического и культурного наследия (памятников истории и культуры) народов Российской Федерации, памятных мест, городов-героев и городов воинской славы.

Таким образом, на современном этапе развития системы образования при подготовке педагогических кадров особое внимание уделяется воспитанию патриотизма как необходимой составляющей профессиональной стороны будущего педагога, способного преподнести, передать в самостоятельной профессиональной деятельности в школе подрастающему поколению традиционные ценности, правильно трактовать разные события, происходившие в истории страны, показать духовно-нравственные устои российского общества. Результат такой деятельности возможен лишь в том случае, если внутренний мир самого педагога наполнен знаниями, чувствами, качествами в том объеме, который позволит так раскрыть сущность того или иного явления/события/факта, чтобы это увлекло обучающихся и вызвало интерес, тогда и восприятие любого материала будет результативным. Поэтому общеобразовательная дисциплина «Иностранный язык», реализуя просветительскую функцию при обучении будущих педагогов, должна покрывать потребность в патриотическом воспитании, используя весь арсенал имеющихся возможностей в аудиторной и внеаудиторной деятельности, побуждая интерес студентов посредством иностранного языка приобретать новые знания, развивать чувство патриотизма и формировать духовно-нравственную сферу личности обучающихся. Представленные в статье формы и виды аудиторной и внеаудиторной деятельности позволят открыть новые горизонты знаний об истоках родного края, о его значении для всего Отечества в определенный период развития нашей страны, о богатом культурно-историческом и природном потенциале малой Родины. Каждый человек должен знать историю того места, где он родился, увидеть и прикоснуться к тем местам, где все начиналось.

Результаты исследования показывают, что сформулированные цель и задачи выполнены. Авторами обоснована потребность в патриотическом воспитании студентов педагогических направлений подготовки как одной из важных состав-

ляющих профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Предложены и обоснованы различные методические подходы и формы работы со студентами. Предложенные в статье формы и виды образовательной деятельности с использованием доступных материалов и активное их внедрение в процесс обучения по дисциплине «Иностранный язык» будут способствовать решению одной из важных задач в современной образовательной парадигме – воспитанию патриотизма.

Работа может представлять интерес для преподавателей иностранных языков, обучающих студентов педагогических направлений подготовки, как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. *Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/upload/2021/04/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%8F%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0%20%D0%B2%D0%BE%D1%81%D0%BF%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F%20%D0%B2%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B9%20%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8%20%D0%B2%D1%8B%D1%81....pdf
2. *Правительственный час, посвященный разработке «Стратегии развития системы образования до 2036 года с перспективой до 2040 года»*. Available at: http://duma.gov.ru/
3. Щерба Л.В. *Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики.* Москва: Высшая школа, 1974.
4. Гальскова Н.Д. Учебный предмет «Иностранный язык» как объект изучения методики: история и современность. *Международная научно-методическая конференция «Отечественная методика обучения иностранным языкам: история развития и современность»*. Available at: https://linguanet.ru/ob-universitete/meropriyatiya/?ELEMENT_ID=18257&ysclid=m7lmylygh2666017797
5. *Willkommen in der Altai-Region!* Available at: https://econom22.ru/press-centre/publication/WelcomeToAltaiRegion2007.pdf?ysclid=m7w22i10wt106374800
6. *Историко-краеведческий музей Алтайского государственного педагогического университета*. Available at: https://museum.altspu.ru/?ysclid=m8yhd6096487915902

References

1. *Primernaya rabochaya programma vospitaniya v obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/upload/2021/04/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%8F%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0%20%D0%B2%D0%BE%D1%81%D0%BF%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F%20%D0%B2%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B9%20%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8%20%D0%B2%D1%8B%D1%81....pdf
2. *Pravitel'stvennyj chas, posvyaschennyj razrabotke «Strategii razvitiya sistemy obrazovaniya do 2036 goda s perspektivoj do 2040 goda»*. Available at: http://duma.gov.ru/
3. Scherba L.V. *Prepodavanie inostrannyh yazykov v srednej shkole. Obschie voprosy metodiki.* Moskva: Vysshaya shkola, 1974.
4. Gal'skova N.D. Uchebnyj predmet «Inostrannyj yazyk» kak ob`ekt izucheniya metodiki: istoriya i sovremennost'. *Mezhdunarodnaya nauchno-metodicheskaya konferenciya «Otechestvennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: istoriya razvitiya i sovremennost'»*. Available at: https://linguanet.ru/ob-universitete/meropriyatiya/?ELEMENT_ID=18257&ysclid=m7lmylygh2666017797
5. *Willkommen in der Altai-Region!* Available at: https://econom22.ru/press-centre/publication/WelcomeToAltaiRegion2007.pdf?ysclid=m7w22i10wt106374800
6. *Istoriko-kraevedcheskij muzej Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Available at: https://museum.altspu.ru/?ysclid=m8yhd6096487915902

Статья поступила в редакцию 03.06.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-25-29

Yilimire Yiliyasi, *Associate Professor, Master, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 906410112@qq.com*
Li Wenhao, *Master, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: sdhmlwh@163.com*

THE POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS IN UZBEKISTAN. The article explores the potential of artificial intelligence (AI) in developing the foreign language communicative competence of university students in Uzbekistan. The author conducts a theoretical and comparative analysis of modern pedagogical approaches and highlights the specific features of using AI technologies within a multilingual educational environment. It is argued that AI can serve as an adaptive learning tool, providing personalization, interactivity, and continuous feedback in the process of developing communicative skills. The paper proposes a pedagogical model for integrating AI into university-level language education, based on the stages of diagnosis, adaptation, support, and assessment. The study emphasizes both the didactic advantages and the limitations related to digital inequality, lack of methodological preparedness, and risks of diminished academic integrity. The conclusion stresses the necessity of a culturally adapted and methodologically grounded approach to implementing AI in the higher education system of Uzbekistan.

Key words: **artificial intelligence, foreign language communicative competence, digital pedagogy, higher education, Uzbekistan, personalized learning**

Ильмира Ильяс, *доц., магистр, Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 906410112@qq.com*
Ли Вэньхао, *магистр, Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: sdhmlwh@163.com*

ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ УЗБЕКИСТАНА

В статье рассматривается потенциал применения искусственного интеллекта в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов вузов Узбекистана. Автор осуществляет теоретический и сравнительно-аналитический обзор современных педагогических подходов, а также выделяет особенности использования технологий искусственного интеллекта в условиях многоязычной образовательной среды. Обосновывается, что искусственный интеллект способен выполнять функцию адаптивного обучающего ресурса, обеспечивая персонализацию, интерактивность и непрерывную обратную связь в процессе формирования речевых умений. В работе предлагается педагогическая модель интеграции искусственного интеллекта в вузовское языковое образование, основанная на диагностике, адаптации, сопровождении и оценке. Подчёркиваются как дидактические преимущества, так и ограничения, связанные с цифровым неравенством, дефицитом методической готовности и рисками снижения академической честности. Сделан вывод о необходимости культурно-адаптированного и методологически обоснованного подхода к внедрению искусственного интеллекта в систему высшего образования Узбекистана.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, иноязычная коммуникативная компетенция, цифровая педагогика, высшее образование, Узбекистан, персонализированное обучение**

Актуальность работы обосновывается тем, что развитие современных цифровых технологий радикально трансформирует педагогическую практику, особенно в сфере обучения иностранным языкам. Искусственный интеллект (ИИ) как ключевой инструмент цифровой педагогики открывает новые горизонты в персонализации обучения, повышении вовлечённости студентов и развитии их самостоятельной речевой деятельности. В условиях стремительной глобализации и цифровизации высшего образования в Узбекистане задача формирования иноязычной коммуникативной компетенции приобретает особую значимость. Это обусловлено не только образовательными приоритетами, но и необходимостью подготовки студентов к участию в международных академических, профессиональных и культурных коммуникациях. Внедрение ИИ в учебный процесс предоставляет уникальные возможности для моделирования речевых ситуаций, адаптации содержания под индивидуальные потребности учащихся, а также для получения немедленной обратной связи, способствующей более глубокому усвоению языкового материала.

Целью исследования является теоретическое обоснование и педагогический анализ потенциала искусственного интеллекта в процессе формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов вузов Узбеки-

стана. Объектом исследования выступает образовательный процесс, ориентированный на формирование иноязычной коммуникативной компетенции в условиях цифровизации. Предметом – педагогические условия и механизмы интеграции ИИ в этот процесс.

Задачами исследования являются анализ педагогических условий и механизмов интеграции искусственного интеллекта в процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов, а также разработка педагогической модели, адаптированной к многоязычной образовательной среде Узбекистана.

Научная новизна исследования заключается в выявлении особенностей применения ИИ для развития иноязычной коммуникативной компетенции именно в вузовском контексте Узбекистана. Впервые на основе системного анализа предложен педагогический инструментарий, ориентированный на адаптацию и внедрение ИИ-технологий с учётом культурно-языковых реалий региона. Исследование позволяет расширить представления о дидактическом потенциале ИИ, выходя за рамки технической эффективности и показывая его когнитивное и социокультурное воздействие на обучающихся.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании возможности интеграции ИИ как компонента образовательной среды, способного усиливать когнитивную активность и развивать продуктивные формы коммуникации. Практическая значимость выражается в возможности применения полученных выводов при разработке учебных программ, цифровых образовательных платформ и систем повышения квалификации преподавателей, работающих в многоязычной академической среде Узбекистана.

Методологическую основу исследования составляет совокупность современных педагогических подходов, позволяющих осмыслить роль ИИ в обучении иностранным языкам как системную и многослойную категорию. Исследование опирается на анализ научной литературы, сопоставление отечественного и международного опыта, а также критическое осмысление перспектив и рисков, связанных с применением ИИ в университетской лингводидактике.

Таким образом, представленное исследование направлено не только на выявление образовательных преимуществ использования ИИ, но и на формирование педагогической модели, обеспечивающей устойчивое развитие иноязычной коммуникативной компетенции в условиях цифровой трансформации высшей школы.

Современное состояние проблемы и теоретико-педагогические основы

В современных условиях цифровой трансформации высшего образования внедрение искусственного интеллекта в обучение иностранным языкам становится стратегически важным направлением, способствующим повышению коммуникативной компетенции студентов. При этом педагогическая наука всё более активно изучает потенциал ИИ как инструмента развития иноязычных умений, учитывая как технологические, так и лингводидактические аспекты.

Ряд исследований российских авторов подчеркивает необходимость формирования цифровой и лингводидактической компетенции у будущих преподавателей иностранных языков. Так, в работе Колядко С.В. и др. представлен содержательный аспект цифровой компетенции педагога, включая навыки работы с ИИ-платформами для персонализированного обучения и развития коммуникативных умений [1]. Этот тезис развивается в исследованиях, посвящённых применению нейросетей и языковых моделей, таких как ChatGPT и Character.ai в процессе обучения иноязычному общению [2].

Особую значимость имеют труды, акцентирующие внимание на методологических аспектах интеграции ИИ в образовательный процесс. Так, Филатов Е.М. разработал поэтапную методику развития иноязычных умений с использованием character.ai, выделив её методические функции, включая создание виртуального собеседника, голосовое взаимодействие и возможность адаптивной коррекции ответов [3]. Бекмамбетова З.Ж. и Турабек А.Т. анализируют трансформацию преподавания языковых дисциплин под влиянием ИИ, подчёркивая его роль в сохранении языкового разнообразия и культурного наследия в странах Центральной Азии [4].

Дополнительное измерение проблематики связано с анализом когнитивных и мотивационных эффектов внедрения ИИ. Систематический обзор Бермуса А.Г. и Сизовой Е.В. выявил как педагогические, так и психологические условия эффективного использования ChatGPT в вузовской практике [5]. Авторы подчёркивают важность педагогической осмысленности применения ИИ, акцентируя внимание на возможности поддержания мотивации и формирования критического мышления студентов.

Собственные исследования, проведённые в Узбекистане, усиливают данный тезис с региональной перспективы. Касимжанова Ш.С. в своём эмпирическом исследовании на базе Ферганского государственного университета демонстрирует, что более 70% студентов считают ИИ-инструменты полезными для развития критического мышления и иноязычного письма [6]. Результаты её опросов подтверждают, что ИИ способствует формированию у студентов автономии и уверенности в процессе освоения языков.

В международной перспективе систематический обзор Zhai и Wibowo охватывает более 28 эмпирических исследований и показывает, что ИИ-диалоговые системы (chatbots) способствуют развитию интеракционной компетенции у студентов, особенно в университетском контексте [7]. Авторы указывают на необходимость интеграции в такие системы элементов кросс-культурной эмпатии, юмора и межличностной адаптации, что особенно важно в условиях многоязычной среды, каковой является Узбекистан.

Работы узбекских исследователей также подтверждают эффективность ИИ в преподавании английского и узбекского языков. Рахманова А.А. выделяет роль ИИ в индивидуализации обучения, повышении мотивации и интерактивности, делая акцент на использовании виртуальных помощников и адаптивных платформ [8]. Жуматаева З.Н. и соавторы подчёркивают значение ИИ в формировании межкультурной коммуникативной компетенции, особенно в условиях университетского обучения [9].

Сравнительно-прикладной аспект подчёркивается в исследовании Жуматаева и соавторов, где проводится сопоставление традиционных и ИИ-усиленных методов преподавания. Авторы доказывают, что ИИ-решения способны повысить качество обратной связи, стимулировать участие студентов и формировать устойчивую языковую практику [10].

Таким образом, проведённый анализ показывает, что, несмотря на наличие значительного массива исследований, отсутствует комплексная работа, посвящённая целенаправленному анализу потенциала искусственного интеллекта в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов вузов Узбекистана. Междисциплинарный, культурно ориентированный и практико-ориентированный подход в изучении этой проблемы позволит не только восполнить научную лакуну, но и предложить практические рекомендации для системы высшего образования Республики Узбекистан.

В связи с этим представляется необходимым перейти к рассмотрению теоретико-педагогических оснований формирования иноязычной коммуникативной компетенции, а также определить возможности интеграции искусственного интеллекта в данный процесс в условиях многоязычного образовательного пространства Узбекистана.

Понятие иноязычной коммуникативной компетенции на современном этапе преподавания иностранных языков трактуется как интегративное образование, включающее в себя способность студента использовать иностранный язык эффективно, уместно и адекватно в разнообразных речевых и социокультурных ситуациях. Это понятие давно вышло за рамки узколингвистического понимания и всё чаще рассматривается в рамках компетентностного подхода как совокупность знаний, умений и личностных установок, обеспечивающих полноценное участие в межкультурной коммуникации. Основу данной компетенции составляют лингвистическая составляющая (знание системы языка), социокультурная (владение нормами речевого поведения в разных культурных контекстах), прагматическая (умение адекватно выбирать языковые средства в зависимости от ситуации общения) и стратегическая (способность компенсировать языковой дефицит и регулировать речевое взаимодействие).

В условиях многоязычной образовательной среды Узбекистана формирование иноязычной коммуникативной компетенции требует особого педагогического подхода. С одной стороны, здесь необходимо учитывать высокую языковую и культурную вариативность студентов, а с другой – стремление к включению в международное академическое и профессиональное пространство. В этой связи важным становится поиск таких инструментов и методических решений, которые могли бы не только обеспечить языковую подготовку, но и способствовать социализации обучающихся в глобализированном мире. Искусственный интеллект в этом контексте рассматривается как потенциально эффективный образовательный ресурс, способный адаптироваться к индивидуальному профилю студента и обеспечивать гибкую поддержку его коммуникативного развития.

Современные педагогические подходы, применяемые в обучении иностранным языкам, предоставляют методологическую основу для интеграции ИИ в образовательный процесс. Прежде всего, личностно ориентированный подход подчёркивает необходимость учета индивидуальных особенностей, мотивации, темпа обучения и когнитивного стиля студентов. Искусственный интеллект как цифровой инструмент способен реализовывать принципы персонализации обучения, предлагая адаптивные задания, индивидуальную траекторию и оперативную обратную связь, тем самым усиливая эффективность речевой подготовки.

В свою очередь, деятельностный подход акцентирует внимание на активной позиции самого обучающегося как субъекта речевой деятельности. Использование ИИ в языковом обучении позволяет создавать моделируемые коммуникативные ситуации, в которых студент принимает активное участие: ведёт диалог с виртуальным собеседником, решает речевые задачи, анализирует собственную речевую продукцию и корректирует её на основе рекомендаций цифровой системы. Это способствует не только развитию языковых навыков, но и формированию метакогнитивной рефлексии, критического мышления и устойчивой учебной автономии.

Цифрово-педагогический подход, находящийся на стыке технологий и гуманитарных наук, ориентирован на разработку образовательной среды нового типа, в которой ИИ-инструменты выступают не заменой, а дополнением к профессиональной деятельности преподавателя. Преподаватель при этом сохраняет роль медиатора, направляющего взаимодействие обучающегося с цифровой системой и обеспечивающего методическую осмысленность происходящих процессов. Именно такой комплексный, педагогически мотивированный подход позволяет использовать потенциал искусственного интеллекта не как модный инструмент, а как полноценное средство развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов в вузах Узбекистана.

Педагогический потенциал искусственного интеллекта в формировании иноязычной коммуникативной компетенции

Развитие цифровых образовательных технологий сопровождается активным внедрением искусственного интеллекта в сферу преподавания иностранных языков. Современные ИИ-системы обладают высоким функциональным потенциалом, который позволяет рассматривать их не только как вспомогательные инструменты, но и как полноправные компоненты учебной среды, способные содействовать формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Актуальность этого направления особенно возрастает в многоязычном и культурно разнородном пространстве вузов Узбекистана, где требуется индивидуализированный подход к обучению и включение студентов в активную речевую практику.

Одной из ключевых характеристик ИИ-инструментов является их способность обеспечивать персонализированное и адаптивное обучение. Такие системы, как ChatGPT, Character.ai, Duolingo AI или Replika, способны анализировать уровень знаний обучающегося и подстраивать содержание заданий под его индивидуальные потребности и цели. Например, ChatGPT можно использовать как диалогового партнёра, имитирующего общение в реалистичных ситуациях – от повседневного общения до академической дискуссии, что способствует развитию прагматической и стратегической составляющей коммуникативной компетенции. Мгновенная обратная связь, предоставляемая ИИ-системами, позволяет студенту оперативно фиксировать и корректировать ошибки, что ускоряет формирование языкового автоматизма и повышает уровень осознанности при употреблении речевых конструкций.

Кроме того, применение ИИ в образовательном процессе положительно сказывается на развитии таких важнейших компетенций, как мотивация к обучению, учебная вовлечённость, критическое мышление и автономия студента. Исследование Кабиловна А.Н. и Александровна С.А., проведённое в Ферганском государственном университете, показало, что более 70% студентов считают использование ИИ-инструментов полезным для формирования уверенности в собственных речевых способностях и повышения интереса к обучению иностранному языку [11]. ИИ-платформы создают среду, в которой студент может экспериментировать с языком без страха оценки или осуждения, что особенно важно на начальных этапах формирования речевой активности. Поддержка интерактивного общения в режиме 24/7, отсутствие языковых барьеров и возможность многократного повторения материала формируют ощущение контроля и ответственности за собственное обучение, что соответствует целям деятельностного и личностно ориентированного подходов в педагогике.

Однако несмотря на многочисленные преимущества, использование ИИ в обучении не лишено рисков и ограничений, которые особенно актуальны с педагогической точки зрения. Во-первых, остаётся нерешённой проблема академической честности: чрезмерное использование ИИ-инструментов, таких как автоматическая генерация эссе или переводов, может привести к снижению самостоятельной познавательной активности и искажению оценки реального уровня знаний обучающегося. Во-вторых, существует опасность переоценки технологической самостоятельности ИИ: несмотря на впечатляющие результаты в обработке языковых данных, такие системы не способны заменить полноценное живое речевое взаимодействие, которое включает невербальные сигналы, культурные нюансы и эмоциональный интеллект. Особенно важно это учитывать в контексте преподавания иностранного языка как средства межкультурной коммуникации.

Кроме того, в условиях развивающейся цифровой инфраструктуры Узбекистана немаловажным препятствием остаётся недостаточная цифровая грамотность части преподавателей и студентов. Это затрудняет внедрение ИИ-инструментов в учебный процесс, требуя предварительного методического и технического обучения педагогов. Без педагогического сопровождения даже самая совершенная ИИ-система может остаться малоэффективной или, напротив, вызвать зависимость от алгоритмической помощи, подавляя креативность и речевую инициативу обучающегося.

Таким образом, педагогический потенциал ИИ в формировании иноязычной коммуникативной компетенции является значительным, но его реализация требует осмысленного и методологически обоснованного подхода. Только при соблюдении баланса между технологическими возможностями и гуманитарными целями образования возможно эффективное применение ИИ как ресурса, способствующего не только формированию языковых навыков, но и развитию личности обучающегося в целом.

Интегративная педагогическая модель применения искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам в вузах Узбекистана

Эмпирическое обоснование применения искусственного интеллекта в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции является необходимым шагом для подтверждения его педагогической эффективности. На сегодняшний день в Узбекистане, как и в других странах, ведутся исследования, направленные на выявление результатов интеграции ИИ в систему высшего образования. Несмотря на то, что практическая реализация подобных технологий пока остаётся на начальной стадии, отдельные университеты, включая Ферганский государственный университет и Ташкентский государственный педагогический университет, начинают применять элементы ИИ в преподавании иностранных языков. Предварительные наблюдения показывают, что студенты демонстрируют повышение интереса к изучению языков, улучшают навыки аудирования и письма, а также становятся более уверенными в коммуникативных ситуациях. Однако данные выводы зачастую опираются на самооценку и фрагментарные опросы, а не на комплексный мониторинг успеваемости и лингводидактических показателей, что ограничивает их валидность.

В сравнении с практиками, реализуемыми в России, можно отметить более системный характер интеграции ИИ в образовательные процессы. В ведущих вузах, таких как МГУ и НИУ ВШЭ, используются целевые платформы на основе искусственного интеллекта, включая адаптивные системы обучения и автоматизированные системы оценки письменной речи. При этом российские учёные акцентируют внимание на необходимости методической переориентации преподавателей и адаптации учебных программ под новые цифровые реалии, что на данный момент остаётся слабо проработанным в Узбекистане [12].

Опыт Китая демонстрирует более масштабный и централизованный подход. Государственные инициативы, такие как внедрение платформ на базе Baidu AI и национальные проекты в рамках политики «умного обучения», позволили не только интегрировать ИИ в массовое языковое образование, но и использовать его для сбора биг-дата об учебных траекториях. Исследования показывают, что студенты, обучающиеся с помощью AI-навигации, демонстрируют значительное улучшение в понимании контекста, межкультурной чувствительности и прагматической адаптивности [13]. Однако китайские авторы указывают и на опасности чрезмерной технологизации: снижение креативного компонента общения и отчуждение от живой речевой среды.

Для Узбекистана ключевыми условиями успешной интеграции ИИ в языковое образование являются, прежде всего, целевая подготовка преподавателей, развитие цифровой инфраструктуры и обеспечение этико-педагогических стандартов. Преподаватели должны не просто уметь использовать ИИ-инструменты технически, но и осмысленно внедрять их в контексте конкретных образовательных целей. Отсутствие соответствующей подготовки приводит к формальному использованию цифровых ресурсов без дидактической глубины и часто сводится к подмене преподавания автоматизацией.

Кроме того, необходимо учитывать локальные особенности: многоязычную среду, неоднородность цифровой доступности, а также отсутствие адаптированных Узбекистаном версий популярных ИИ-платформ. Локализация контента и сценариев ИИ-обучения под культурные и языковые реалии Узбекистана – важное условие эффективности. Без культурной релевантности даже самые передовые технологии не будут восприняты обучающимися как полноценная часть речевой практики.

На основании вышеизложенного может быть предложена поэтапная педагогическая модель внедрения ИИ в языковое образование вузов Узбекистана, включающая четыре ключевых этапа: диагностика, адаптация, сопровождение и оценка. Диагностический этап предполагает анализ цифровой грамотности участников образовательного процесса и аудит инфраструктуры. Этап адаптации включает выбор ИИ-инструментов с учётом учебных целей и методик. Сопровождение обеспечивает методическую и психологическую поддержку преподавателей и студентов. Заключительный этап оценки направлен на анализ изменений в результативности обучения и формирование рекомендаций по дальнейшему внедрению.

Таким образом, критический анализ эмпирических практик и условий внедрения ИИ в языковое образование демонстрирует, что потенциал ИИ может быть реализован только при соблюдении целостного, культурно-чувствительного и педагогически осмысленного подхода. В противном случае цифровизация рискует остаться внешним фактором, не затрагивающим сущностных механизмов формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Разработка эффективной педагогической модели внедрения искусственного интеллекта в обучение иностранным языкам в вузах Узбекистана требует учёта не только технологических, но и педагогических, культурных и методических параметров. В условиях цифровой трансформации образования модель должна опираться на смешанный подход, в котором ИИ-технологии не заменяют, а дополняют традиционные формы взаимодействия между преподавателем и студентом.

Ключевым преимуществом ИИ в данной модели становится его способность к адаптации и персонализации. Это позволяет не только формировать индивидуальные траектории обучения, но и поддерживать учебную автономию студентов, развивать их рефлексивные и стратегические компетенции. При этом особое значение приобретает функция преподавателя как медиатора – организатора цифровой образовательной среды, обеспечивающего методическое сопровождение и педагогическую целесообразность применения ИИ.

На практике предлагаемая модель может быть структурирована по принципу динамического цикла. В таблице 1 ниже представлены основные компоненты модели с указанием их функций и реализуемых инструментов.

Такая модель позволяет интегрировать ИИ не как эпизодическую цифровую вставку, а как структурный элемент педагогической стратегии. Важно, чтобы она оставалась гибкой и масштабируемой, адаптируемой как к вузам с высокой степенью цифровой зрелости, так и к образовательным организациям, находящимся на начальной стадии цифровизации.

Критически оценивая возможные ограничения, необходимо учитывать потенциальные угрозы замещения живого общения машинными коммуникациями, снижение роли преподавателя и риски чрезмерной зависимости от алгоритмов.

Таблица 1

Интегративная модель внедрения ИИ в процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов вузов Узбекистана (составлено автором)

Этап модели	Педагогическая цель	Роль ИИ-инструментов	Примеры реализации
Диагностика	Выявление уровня языковой подготовки, целей обучения	Анализ данных о знаниях и типичных ошибках обучающегося	ChatGPT-тестирование, речевые опросники
Развитие	Формирование языковых умений и коммуникативных стратегий	Адаптивная подача материала, интерактивные тренажёры	Character.ai, виртуальные симуляции общения
Саморегуляция	Развитие автономии и учебной ответственности	Моделирование диалогов, работа вне аудиторной среды	Обратная связь в режиме 24/7, рекомендательные треки
Оценка	Оценка результатов, выявление зон роста	Генерация отчётов, анализ динамики успеваемости	Автоанализ текстов, визуализация прогресса

Поэтому в условиях Узбекистана особое внимание следует уделить не столько масштабированию технологий, сколько их осмысленной педагогической встраиваемости. Это требует системной подготовки преподавательского состава, локализации контента, институциональной поддержки и формирования этико-правовой базы цифрового взаимодействия.

Таким образом, педагогическая модель интеграции ИИ в преподавание иностранных языков в вузах Узбекистана должна представлять собой сбалансированную систему, в которой соединяются технологические возможности с гуманитарными и культурными задачами языкового образования.

В заключение отметим, что проведённое исследование подтвердило актуальность и необходимость системного внедрения технологий искусственного интеллекта в процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов вузов Узбекистана. Анализ научной литературы и эмпирических данных показал, что ИИ обладает значительным педагогическим потенциалом, позволяющим адаптировать обучение к индивидуальным потребностям студентов, обеспечивать интерактивность, персонализацию и формировать устойчивую учебную мотивацию. ИИ-инструменты, такие как чат-боты, генеративные языковые модели и адаптивные обучающие платформы, способствуют развитию не только языковых навыков, но и таких метакомпетенций, как критическое мышление, рефлексия и автономность.

В то же время выявлены важные ограничения, которые необходимо учитывать при интеграции ИИ в образовательную практику. Среди них риски снижения роли живого речевого общения, возможное нарушение академической честности, цифровое неравенство и недостаточный уровень подготовки преподавателей. Критический анализ международного и локального опыта, в частности, в сравнении с практиками России и Китая, позволяет сделать вывод о том, что успешная реализация ИИ в языковом обучении требует не только технических решений, но и педагогически осмысленного подхода, методической готовности и институциональной поддержки.

Предложенная в работе интегративная педагогическая модель внедрения ИИ, основанная на этапах диагностики, адаптации, сопровождения и оценки, представляет собой инструмент трансформации образовательной среды вуза. Она может быть адаптирована под различные уровни цифровой зрелости учреждений, обеспечивая при этом культурную релевантность и образовательную эффективность.

Таким образом, ИИ в системе высшего образования Узбекистана следует рассматривать не как временную технологическую тенденцию, а как стратегический ресурс для повышения качества языкового образования и подготовки студентов к успешной межкультурной коммуникации в глобализированном мире. Дальнейшие исследования в этом направлении могут быть сосредоточены на разработке механизмов оценки эффективности ИИ-инструментов в конкретных учебных контекстах, на апробации локализованных цифровых решений и на формировании нормативно-этических рамок их применения в педагогике.

Библиографический список

1. Колядко С.В., Мартыненко Л.Г., Глухова Ю.Н. Цифровая компетенция будущего учителя иностранного языка в области использования технологий искусственного интеллекта: содержательный аспект. *Вестник Томского государственного университета*. 2024; № 504: 164–174.
2. Комилова М.М. Цифровые технологии при дифференцированном подходе в обучении учащихся русскому языку как иностранному. *Проблемы педагогики*. 2021; № 9: 27–28.
3. Филатов Е.М. Развитие у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе веб-приложения character.ai. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2024; № 5: 1248–1260.
4. Бекмамбетова З.Ж., Турабек А.Т. Применение искусственного интеллекта на занятиях по языковым дисциплинам. *Филологические науки*. 2023; № 2: 72–74.
5. Бермус А.Г., Сизова Е.В. Педагогические, лингводидактические и психологические условия использования ChatGPT в системе высшего образования: систематический обзор. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2024; № 11: 150–166.
6. Kasimjanova Sh.S. Developing critical thinking skills through the integration of AI technologies in reading and writing within higher education in Uzbekistan. *Journal of Interdisciplinary Innovations and Scientific Research of Uzbekistan*. 2024; № 35: 6–21.
7. Zhai C., Wibowo S. A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence in the university. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2023; Т. 4: 100–134.
8. Рахманова А.А. Современные методы обучения лингвистическим основам узбекского и английского языков с использованием искусственного интеллекта. *Uzbekistan: Til va Madaniyat*. 2023; № 3: 106–116.
9. Жуматаева З.Н., Маметкарим Ж.М., Досанова А.М. Роль искусственного интеллекта в формировании коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка. *Вестник Национальной академии наук Республики Казахстан*. 2024; № 6 (412): 119–130.
10. Низкошапкина О.В., Рзаева Э.Н., Голубева Т.И. Применение искусственного интеллекта для развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 155–157.
11. Kabilovna A.N., Aleksandrovna S.A. The positive impact of AI on self-esteem among EFL learners: case studies from Fergana State University and TUIT Fergana Branch University. *Innovation in the Modern Education System*. 2024; № 5 (45): 33–48.
12. Раимкулова А.С. Цифровизация в сфере образования Кыргызстана как аспект сотрудничества государств – членов ЕАЭС. *Вестник экономики, права и социологии*. 2022; № 3: 211–213.
13. 王彤, 沈妍斐, 王林舒. OBE 理念下人工智能赋能大学英语第二课堂的创新实现路径. *创新教育研究* (Ван Тун, Шэнь Яньфэй, Ван Линшу. Пути инновационной реализации потенциала искусственного интеллекта во внеклассном обучении английскому языку в университете на основе концепции OBE. *Creative Education Studies)*. 2025; Т. 13: 141.

References

1. Kolyadko S.V., Martynenko L.G., Gluhova Yu.N. Cifrovaya kompetenciya buduschego uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya tehnologij iskusstvennogo intellekta: soderzhatel'nyj aspekt. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; № 504: 164-174.
2. Komilova M.M. Cifrovye tehnologii pri differencirovannom podhode v obuchenii uchaschihsya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Problemy pedagogiki*. 2021; № 9: 27-28.
3. Filatov E.M. Razvitie u studentov umenij inoyazychnoj kommunikativnoj deyatel'nosti na osnove veb-prilozheniya character.ai. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; № 5: 1248-1260.
4. Bekmambetova Z.Zh., Turabek A.T. Primenenie iskusstvennogo intellekta na zanyatiyah po yazykovym disciplinam. *Filologicheskie nauki*. 2023; № 2: 72-74.
5. Bermus A.G., Sizova E.V. Pedagogicheskie, lingvodidakticheskie i psihologicheskie usloviya ispol'zovaniya ChatGPT v sisteme vysshego obrazovaniya: sistematicheskij obzor. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2024; № 11: 150-166.
6. Kasimjanova Sh.S. Developing critical thinking skills through the integration of AI technologies in reading and writing within higher education in Uzbekistan. *Journal of Interdisciplinary Innovations and Scientific Research of Uzbekistan*. 2024; № 35: 6-21.
7. Zhai C., Wibowo S. A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence in the university. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2023; T. 4: 100-134.
8. Rahmanova A.A. Sovremennye metody obucheniya lingvisticheskim osnovam uzbekskogo i anglijskogo yazykov s ispol'zovaniem iskusstvennogo intellekta. *Uzbekistan: Til va Madaniyat*. 2023; № 3: 106-116.
9. Zhumataeva Z.N., Mametkarim Zh.M., Dosanova A.M. Rol' iskusstvennogo intellekta v formirovanii kommunikativnoj kompetencii na urokah inostrannogo yazyka. *Vestnik Nacional'noj akademii nauk Respubliki Kazahstan*. 2024; № 6 (412): 119-130.

10. Nizkoshapkina O.V., Rzaeva `E.N., Golubeva T.I. Primenenie iskusstvennogo intellekta dlya razvitiya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 155-157.
11. Kabilovna A.N., Aleksandrovna S.A. The positive impact of AI on self-esteem among EFL learners: case studies from Fergana State University and TUIT Fergana Branch University. *Innovation in the Modern Education System.* 2024; № 5 (45): 33-48.
12. Raimkulova A.S. Cifrovizaciya v sfere obrazovaniya Kyrgyzstana kak aspekt sotrudnichestva gosudarstv – chlenov EA`ES. *Vestnik `ekonomiki, prava i sociologii.* 2022; № 3: 211-213.
13. 王彤, 沈妍斐, 王林舒. OBE 理念下人工智能赋能大学英语第二课堂的创新实现路径. *创新教育研究* (Van Tun, Sh`en' Yan'f`ej, Van Linshu. Puti innovacionnoj realizacii potenciala iskusstvennogo intellekta vo vneklassnom obuchenii anglijskomu yazyku v universitete na osnove koncepcii OBE. *Creative Education Studies)*. 2025; T. 13: 141.

Статья поступила в редакцию 02.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-29-33

Kochkina O.M., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Moscow State University of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: o.kochkina@inno.mgimo.ru*
Samigullina A.D., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State University of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: a.d.samigullina@inno.mgimo.ru*
Polyanichko M.A., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Product Director, ANO School 21 (Moscow, Russia), E-mail: mark-polyanichko@yandex.ru*

MAJOR TRENDS IN TEACHING LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES TO ADULT LEARNERS. The article examines current trends in teaching foreign languages for specific purposes (LSP) to adult learners in the context of digital transformation and the changing demands of the modern labour market. Special attention is given to the specialisation of language curricula, development of soft skills, implementation of individual learning trajectories (ILTs), and the use of digital technologies, including artificial intelligence (AI), in the educational process. The study draws on empirical data from the MGIMO institutional project conducted under the Priority 2030 program, as well as analytical materials from leading Russian EdTech companies. The authors conclude that effective LSP instruction for adults requires systemic transformation based on unified standards, the adoption of innovative digital tools, and focus on developing learners' professional communicative competence.

Key words: **language for specific purposes, language for profession, educational trends, soft skills, social language learning, individualised educational trajectory, digitalisation, AI**

О.М. Кочкина, *канд. психол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: o.kochkina@inno.mgimo.ru*
А.Д. Самигуллина, *канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: a.d.samigullina@inno.mgimo.ru*
М.А. Поляничко, *канд. техн. наук, доц., директор по продуктам АНО «Школа 21», E-mail: mark-polyanichko@yandex.ru*

ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИИ ВО ВЗРОСЛОМ ЯЗЫКОВОМ СЕГМЕНТЕ

В статье рассматриваются современные тенденции в методике преподавания иностранного языка для профессиональных целей взрослым обучающимся в контексте цифровизации, индивидуализации обучения и формирования новых требований рынка труда. Особое внимание уделяется анализу содержания языковых программ, интеграции развития «мягких навыков» (soft skills), внедрению индивидуальных образовательных траекторий и использованию искусственного интеллекта в образовательном процессе. Эмпирическую базу исследования составили материалы институционального проекта МГИМО в рамках программы «Приоритет 2030», а также аналитические данные ведущих российских EdTech-компаний. Сделан вывод о необходимости системной трансформации языковой подготовки на основе унифицированных стандартов, технологических решений и ориентации на профессиональные компетенции.

Ключевые слова: **язык для специальных целей, язык профессии, образовательные тренды, мягкие навыки, социальное языковое обучение, индивидуальная образовательная траектория, цифровизация, искусственный интеллект**

Методологии профессиональной языковой подготовки посвящено значительное количество научных исследований, охватывающих как теоретические основы, так и практические подходы к формированию иноязычных компетенций, необходимых в профессиональной деятельности [1–6]. При этом следует отметить, что в условиях стремительных изменений на глобальном рынке труда, цифровизации образования и трансформации профиля профессиональных компетенций существенно возрастает необходимость адаптации методик преподавания иностранного языка взрослым обучающимся. Несмотря на наличие обширной научной базы в области методики преподавания иностранных языков, до сих пор не проводился обширный анализ современных образовательных трендов применительно к взрослой целевой аудитории. При этом обобщение и сопоставление практик, реализуемых ведущими отечественными университетами и EdTech компаниями, позволяет установить связь между существующими методологическими моделями и потребностями современной образовательной среды, а также обозначить перспективные направления развития профессионально ориентированного языкового обучения, что обусловливает актуальность данного исследования.

Целью настоящего исследования является выявление ключевых направлений трансформации методик преподавания иностранного языка взрослой аудитории в условиях цифровизации и индивидуализации образования.

В рамках достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: провести анализ современных тенденций в преподавании иностранных языков взрослым; определить изменения в содержании курсов, форматах взаимодействия и методах обучения, вызванные запросами обучающихся; исследовать потенциал индивидуализации обучения в вузах; а также оценить роль технологий искусственного интеллекта в трансформации языкового образования для профессиональных целей.

Научная новизна исследования заключается в системной классификации и интерпретации актуальных трендов в преподавании иностранных языков взрослой аудитории. Впервые проведен комплексный сравнительный анализ практик ведущих российских EdTech-компаний и институциональных стратегий МГИМО. Обоснована целесообразность разработки модели профессионального языкового обучения, основанной на индивидуальных образовательных траекториях, с учетом отечественного и зарубежного опыта.

Полученные результаты могут служить основой для последующих исследований в области методологии профессионального языкового образования, персонализированного обучения и педагогической интеграции цифровых технологий, что определяет теоретическую значимость исследования. Практическая значимость исследования обусловлена возможностью применения его результатов при разработке образовательных программ по иностранному языку для взрослой аудитории в вузах, при написании учебных пособий, методических материалов, а также в процессе внедрения индивидуальных образовательных траекторий, проектного и социального обучения, цифровых инструментов в преподавание иностранного языка.

Методологическую основу исследования составили эмпирические данные институционального проекта МГИМО «Собственная сертификация лингвистических компетенций» в рамках Государственной программы поддержки вузов «Приоритет 2030» [7], а также сравнительное исследование практик ведущих EdTech-компаний России, проведенное для данного проекта МГИМО компанией «СберОбразование». В ходе данного исследования была проанализирована деятельность 15 основных игроков современного рынка EdTech в России, крупнейшими из которых являются языковые школы Skyeng, Englex, TopChinese, goFluent и BerlinerDeusch, работающие в сегменте B2C (business-to-consumer, «бизнес для потребителя»), взаимодействующим с частными обучающимися, и в сегменте B2B (business-to-business, «бизнес для бизнеса»), целью которого является обучение сотрудников организаций [8, с. 10].

В результате исследования, проведенного компанией «СберОбразование» для МГИМО, были выявлены основные тренды, отражающие актуальные предпочтения обучающихся взрослого языкового сегмента при выборе программ изучения иностранного языка [8, с. 19]. Эти тенденции выявляют необходимость корректировать три основных составляющих процесса обучения иностранным языкам: его содержание, сам процесс и технологии.

1. Трансформация содержания и структуры программ языкового образования

Одним из ключевых трендов, влияющих на содержание языковой подготовки, является растущий спрос на специализированные курсы, ориентированные на конкретные профессиональные потребности обучающихся. Современная языковая подготовка взрослой аудитории демонстрирует устойчивый тренд к смещению от общего к специализированному обучению. Становятся все более востребованными так называемые курсы языка для специальных целей (LSP), например, курс делового иностранного языка, иностранный язык для юристов/ медицинских работников/ экологов/ IT-специалистов и т. п. Отмечается, что для эффективного использования иностранного языка в профессиональной сфере требуется владение узкоспециализированными компетенциями, адаптированными к специфике профессиональной отрасли. Результаты опросов взрослых, изучающих или планирующих изучать иностранные языки, показывают, что владение языком профессии может обеспечить им достижение более высоких результатов работы, карьерный рост, повышение заработной платы, сохранение востребованности на рынке труда, а также получение новых знаний по своей профессии и расширение общего кругозора.

Запрос обучающихся на подобные курсы выполняют как государственные, так и частные учебные заведения. Так, в МГИМО МИД России огромное внимание уделяется языку профессии, а именно иностранному языку в сфере международных отношений, менеджмента, государственного управления, экономики, юриспруденции, журналистики, рекламы и связей с общественностью и др. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности предполагает целенаправленную работу с языком в рамках специализации. Подобная «языковая профессионализация» включает освоение профессиональной терминологии, написание деловой корреспонденции, практику реферирования и аннотирования специализированных текстов, а также переводческую подготовку.

Преподавание языка профессии начинается со второго или третьего курса после того, как студенты в достаточной степени овладели основными компетенциями общего иностранного языка. К примеру, на факультете Международного бизнеса МГИМО, помимо общего иностранного языка, осуществляется преподавание делового английского языка в сфере менеджмента. В рамках дисциплины «Основы профессионального перевода» студенты III курса изучают такие узкоспециальные темы, как «Менеджмент», «Элементы маркетинга», «Экспорт и импорт», «Торговый и платежный баланс», «Этические нормы ведения бизнеса», «Банковское дело» и т. п., а преподавание языкового аспекта «Деловая корреспонденция» направлено на развитие таких профессионально ориентированных иноязычных навыков, как написание деловых писем различной направленности, составление и перевод деловых документов, ведение переговоров, устный двусторонний перевод и т. д. [9, с. 26–27].

Программы по преподаванию языка профессии разрабатываются также для направлений магистратуры с адаптацией под специальные запросы работодателей. Так, на факультете Международных экономических отношений разработаны программы и созданы учебные пособия по таким направлениям, как мировые аграрные рынки, экономика нефтегазовой отрасли, менеджмент в области военно-технического сотрудничества (ВТС) и высоких технологий [10]. Подобным образом на других факультетах преподается язык соответствующих профессиональных сфер.

При этом исследование компании «СберОбразование» показало, что частные образовательные учреждения предлагают на данный момент довольно ограниченное количество подобных специализированных курсов. При том, что преподавание делового иностранного языка осуществляется во всех проанализированных языковых школах, только треть участников рынка (5 языковых школ) предлагают какие-либо иные профессионально ориентированные языковые программы [8, с. 10]. По всей видимости, в будущем рынок EdTech будет адаптироваться к выявленному запросу аудитории и более активно внедрять профессионально ориентированные языковые программы.

2. Трансформация форматов педагогического взаимодействия и учебного процесса

2.1 Развитие мягких навыков

Среди трендов, затрагивающих сам процесс обучения и его форматы, отмеченных в отчете компании «СберОбразование», основным является интеграция развития так называемых «мягких навыков» (soft skills) [8, с. 19]. Мягкие навыки представляют собой набор таких личностных, коммуникативных, социальных и надпрофессиональных качеств и навыков, как способность к эффективной коммуникации, умение работать в команде, творческое мышление, эмпатия, стрессоустойчивость, самоорганизованность, способность к планированию, лидерство и другие [11, с. 120–126]. Актуальность формирования мягких навыков существенно возросла в условиях цифровой трансформации профессиональной среды [12]. Специалисты утверждают, что мягкие навыки необходимы для успешной профессиональной и социальной адаптации, и овладение ими на высоком уровне позволит людям оставаться востребованными на рынке труда на фоне автоматизации процессов производства и возрастающего применения искусственного интеллекта.

Целью иноязычного образования является формирование межкультурной коммуникативной компетентности, то есть способности эффективно взаимодействовать в контексте диалога культур посредством иностранного языка. В этой связи обучение иностранному языку выступает в качестве эффективного инструмента формирования необходимых для успешной межкультурной коммуникации личностных и социальных компетенций.

Одним из перспективных инструментов развития мягких навыков в процессе обучения иностранному языку является интеграция проектной деятельности в учебный процесс. На занятиях языка профессии на старших курсах бакалавриата и в магистратуре МГИМО обучающиеся разрабатывают и реализуют коллективные проекты, ориентированные на решение проблемных ситуаций, что стимулирует развитие командной работы, улучшает навыки коммуникации и сотрудничества [13]. Помимо этого, на занятиях языка профессии широко применяются дискуссионные методы, позволяющие обучающимся развивать навыки аргументации, критического анализа и публичных выступлений. В частности, проводятся дебаты на актуальные профессиональные и социальные темы, которые способствуют формированию у обучающихся навыков убеждения и презентации своей позиции, и ролевые игры, позволяющие моделировать реальные ситуации межличностного взаимодействия в профессиональной среде. Данные формы позволяют обучающимся развивать способность быстро и адекватно принимать решения, а также эффективно разрешать конфликты.

Согласно исследованию компании «СберОбразование», наиболее востребованный формат занятий в онлайн-школах иностранных языков – это языковые/ дискуссионные клубы, где развиваются как языковые, так и коммуникативные навыки [8, с. 21]. Формат дискуссионных клубов популярен среди онлайн-школ, но пока слабо интегрирован в формальную систему высшего образования. Его более широкое внедрение, особенно на старших курсах, позволит соединить коммуникативные и профессиональные навыки в едином образовательном пространстве, однако потребует более широкого внедрения цифровых технологий и геймификации в процесс обучения.

2.2 Социальное обучение

Еще одним релевантным трендом, затрагивающим процесс обучения, является социальное языковое обучение. Социальное обучение трактуется как развитие знаний, умений и навыков, обеспечивающих конструктивное взаимодействие с другими людьми как на межличностном, так и на социальном уровне, с ориентацией на достижение разнообразных и общественно значимых целей. Основной целью социального обучения является развитие у обучающихся таких важнейших качеств, как самостоятельность, активность, ответственность и «социабельность» [14, с. 2].

Следует отметить, что обозначенная тенденция уже привела к существенным изменениям в методиках преподавания иностранных языков на различных уровнях образования: в общеобразовательной школе, высших учебных заведениях, а также в системе специализированных языковых курсов. Особое значение в этом контексте приобретает включенность обучающихся в процессы социального взаимодействия, рассматриваемая как неотъемлемый компонент современного образовательного пространства.

В МГИМО данный подход реализуется на протяжении длительного времени: интеграция профессионально ориентированного содержания в курсы иностранного языка, особенно на старших курсах, традиционно рассматривается как ключевая характеристика языковой подготовки [15; 16]. Студенты разбирают деловые кейсы (case studies), подготовленные на материалах из средств массовой информации или предоставленные профильными компаниями, с которыми Университет имеет партнерские отношения. Дискуссионные клубы – еще одна форма освоения профессиональной коммуникации, наиболее популярная среди гуманитарных специальностей. Очевидно, что коммуникативная составляющая здесь выходит на первый план, поскольку для убедительного изложения своей точки зрения требуется владение необходимым набором языковых средств логической организации высказывания, умением убеждения оппонента в своей точке зрения и умением структурировать информацию так, чтобы она легко воспринималась аудиторией.

Эти умения активно применяются студентами бакалавриата и магистратуры при участии в научно-практических конференциях на иностранном языке с учетом тематики образовательных программ. Следует отметить, что умение выступать с публичным докладом является востребованным на старших ступенях высшего образования. Выпускники, которые намерены посвятить себя научной деятельности, принимают участие в конференциях, в том числе международных, и качественно выполненный доклад может повысить их узнаваемость в научном сообществе. Сотрудники крупных компаний с международным участием участвуют в дискуссиях и переговорах, соответственно, уверенные коммуникативные навыки студентов могут оказаться решающим фактором, определяющим профессиональный успех.

2.3 Персонализированное обучение

Одной из ключевых тенденций в сфере профессионального языкового образования является возрастание запроса со стороны взрослой аудитории на персонализированное обучение. На первый план выходят индивидуальные образовательные потребности, цели и темп усвоения материала, что требует отхода от универсализированных программ в пользу гибких форматов, позволяющих обучающимся самостоятельно планировать образовательную траекторию, сочетая обучение с профессиональной деятельностью.

Индивидуализация образовательного процесса становится актуальной задачей системы высшего образования, особенно в условиях стремительно трансформирующегося рынка труда. Адаптация выпускников к новым профес-

сиональным требованиям обусловлена быстрым развитием технологий, появлением новых отраслей и постоянным ростом объема информации. Современные реалии также предполагают необходимость получения дополнительной квалификации или освоения смежных профессиональных направлений, что усиливает потребность в гибких и адаптивных образовательных моделях, в том числе при изучении иностранных языков для специальных целей.

Выявленный в исследовании компании «СберОбразование» тренд на персонализированное языковое обучение находит практическую реализацию через интеграцию так называемых «индивидуальных образовательных траекторий» (ИОТ) в учебный процесс высших учебных заведений. Данный подход позволяет обеспечить реализацию принципа индивидуализации обучения, акцентируя внимание на способностях, потребностях и целях конкретного обучающегося.

В западной педагогике принцип персонального развития зафиксирован нормативно. Например, в университетах Великобритании общие принципы персонализированного обучения регламентируются специальным документом, разработанным Агентством по обеспечению качества в высшем образовании (The Quality Assurance Agency for Higher Education) [17]. Так называемое «планирование персонального развития» определяется как структурированный процесс, осуществляемый обучающимся с целью анализа своего образовательного прогресса, достижений и планирования личного образовательного и карьерного роста. Студенты сами планируют образовательный маршрут, согласуя его с карьерными и личными целями.

Образовательные учреждения предоставляют студентам возможности и помощь для обучения и развития, определяют содержание, масштаб и объем возможностей, руководства и поддержки ИОТ; однако конечная ответственность за эффективность ИОТ лежит на самом обучающемся. Поддержка со стороны образовательной организации реализуется, в частности, через деятельность тьюторов, которые консультируют студентов по вопросам выбора и планирования ИОТ, а также оказывают помощь на этапах её прохождения. Однако решения о целесообразности участия в ИОТ, сроках, темпах и формах освоения образовательного маршрута принимаются самими студентами. Таким образом, внутренняя мотивация обучающегося и его готовность к самостоятельному управлению образовательным процессом являются определяющими факторами успешной реализации персонализированного обучения.

В российской практике, как показывают исследования [18], ИОТ только начинают внедряться, сталкиваясь с трудностями ресурсного, административного и методического характера. По объективным историческим причинам такой подход непривычен для российских высших учебных заведений, где студенты традиционно имеют более жесткие рамки в выборе образовательных модулей и часто не готовы самостоятельно контролировать свою образовательную траекторию. Тем не менее, поскольку персонализированное обучение отвечает на запросы современного экономического и социального развития, вопросы внедрения ИОТ сейчас активно разрабатываются как зарубежными [19], так и отечественными исследователями [18; 20]. Определены основные составные части индивидуальной образовательной траектории, а также цели встраивания ИОТ в систему обучения иностранным языкам, которые заключаются не только в построении специализированных траекторий под запросы работодателей, но и в оказании помощи студентам в преодолении определенных трудностей или удовлетворении конкретных запросов.

Внедрение ИОТ способствует достижению гибкости в освоении учебного материала, использованию разнообразных методических форм, а также стимулирует самостоятельную учебную деятельность. Кроме того, ИОТ создают условия для межпредметной координации, способствуя формированию целостного представления о будущей профессиональной деятельности.

Следует подчеркнуть, что интеграция индивидуальных образовательных траекторий в учебный процесс высших учебных заведений сопряжена с необходимостью масштабной организационной трансформации. В частности, она потребует пересмотра и адаптации учебных программ, разработки индивидуальных учебных планов, значительных изменений в расписании и модернизации информационной инфраструктуры университета. Существенные изменения коснутся и деятельности преподавателя: возрастет нагрузка, связанная с подготовкой модульных курсов, реализацией индивидуальных форм работы, а также проведением занятий в малочисленных группах, что, в свою очередь, может потребовать расширения преподавательского состава. Кроме того, успешное внедрение ИОТ предполагает наличие у преподавателей дополнительных компетенций, в том числе в области методического сопровождения обучающихся и оказания им психологической поддержки.

Важным элементом реализации ИОТ является установление устойчивых связей с работодателями, что позволяет регулярно корректировать содержание образовательных программ в соответствии с актуальными запросами рынка труда. В этом контексте целесообразно предусмотреть систематическое расширение каналов взаимодействия с представителями профильных отраслей. Такое сотрудничество может в дальнейшем облегчить трудоустройство выпускников, обеспечивая им более высокий уровень готовности к профессиональной деятельности.

Коммерческие высшие учебные заведения и языковые курсы активно применяют персонализацию обучения, но часто для увеличения популярности предлагаемых программ им не хватает «статусности» и узнаваемости на образовательном рынке. Крупные государственные вузы, такие как МГИМО, испытывают ряд сложностей при решении задачи индивидуализации образования. Основные препятствия обусловлены тем, что традиционная модель высшего образования в России долгое время основывалась на стандартизации, унификации и широкомасштабной реализации образовательных программ. Эти установки вступают в противоречие с логикой персонализированного подхода, предполагающего гибкость, вариативность и учет индивидуальных образовательных запросов. Кроме того, во многих университетах наблюдается нехватка материально-технических и цифровых ресурсов, необходимых для поддержки ИОТ.

Сложность представляет также ограниченная осведомленность студентов о возможностях, механизмах и требованиях индивидуального обучения, а также об особенностях взаимодействия с преподавателями в рамках ИОТ. В этих условиях приоритетной задачей на данном этапе является разработка и апробация оптимальной модели реализации ИОТ, а также создание методических и технологических условий, обеспечивающих ее эффективное функционирование.

3. Цифровизация обучения

Еще один значимый тренд во взрослом языковом сегменте, выделенный в отчете компании «СберОбразование», касается технологий обучения. Считается, что в современном мире они должны не просто дополнять процесс обучения, а быть интегрированными в него во всем своем разнообразии. Технологическая трансформация охватила все компоненты языкового образования, способствуя внедрению инновационных форм организации учебного процесса. При этом следует отметить, что, согласно отчету, даже языковые онлайн-платформы, имеющие больше возможностей привлекать новейшие технологии, чем государственные вузы, пока не предоставляют большого разнообразия инновационных образовательных решений [8, с. 12]. Особое внимание привлекают иммерсивные технологии, включая симуляторы, онлайн-тренажеры и чат-боты [21]. Последние находят применение, в частности, в мессенджерах (например, Telegram), где обеспечивается интерактивное взаимодействие с искусственным интеллектом на иностранном языке. Такой формат способствует развитию коммуникативных компетенций и может повысить мотивацию обучающихся.

Одним из существенных преимуществ чат-ботов является автономность их функционирования: коммуникация осуществляется без непосредственного участия преподавателя, при этом моделируется диалог, приближенный к реальному речевому взаимодействию. Кроме того, программные алгоритмы позволяют адаптировать содержание общения в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями конкретного пользователя, что соответствует концепции персонализированного подхода к обучению иностранным языкам.

В то же время исследователи подчеркивают, что подобные технологии не способны в полной мере заменить живое общение с преподавателем, особенно при формировании сложных аспектов речевой компетенции. Помимо этого, остаются актуальными вопросы, связанные с техническими ограничениями: стабильностью интернет-соединения, качеством языковой генерации и способностью корректно интерпретировать разнообразные синтаксические и лексические конструкции [22]. Очевидно, что в условиях высшей школы такой тип обучения подходит скорее для самостоятельного закрепления изученного на занятиях материала.

Следует отметить, что задача внедрения информационных технологий в образовательный процесс сейчас весьма актуальна в связи с ускоренным развитием систем искусственного интеллекта (ИИ) и их вовлечением во все сферы общественной жизни. Проблемам использования ИИ в образовании посвящено значительное количество научных работ, но его широкое внедрение в учебный процесс в высшей школе пока трудновыполнимо.

Согласно данным опроса, проведенного среди преподавателей МГИМО [23], в академической среде преобладает негативное отношение к использованию технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе. Основные опасения связаны с недостаточной точностью информации, генерируемой ИИ, а также с непредсказуемостью результатов, предоставляемых нейросетевыми алгоритмами. В педагогическом сообществе поднимаются вопросы о возможной потере качества обратной связи, чрезмерной стандартизации индивидуальных учебных траекторий и снижении роли гуманистического компонента обучения, особенно значимого при формировании профессионально ориентированных языковых компетенций. Также подчеркивается необходимость соблюдения требований информационной безопасности, включая защиту персональных данных, соблюдение ведомственных регламентов и охрану интеллектуальной собственности.

Наконец, успешная интеграция ИИ в образовательный процесс требует значительных финансовых вложений, направленных на обновление материально-технической базы университетов, развитие цифровой инфраструктуры и подготовку преподавательского состава к работе с новыми технологиями.

Отдельную обеспокоенность вызывает риск снижения уровня мотивации обучающихся, обусловленный ослаблением межличностного взаимодействия между преподавателями и студентами [23, с. 89]. Также называются такие возможные негативные последствия, как демотивация прикладывать собственные усилия и препятствие к развитию критического мышления. При этом стоит отметить, что последние два фактора нерелевантны для взрослой аудитории, особенно если обучающиеся мотивированы перспективой карьерного роста и расширением деловых связей в своей отрасли.

Несмотря на имеющиеся риски и ограничения, следует подчеркнуть, что потенциальные преимущества использования технологий ИИ в образовательной среде существенно превышают возможные негативные последствия. Интеллектуальные обучающие системы рассматриваются как стратегически важный инструмент для развития профессионального образования, поскольку они обеспечивают возможность адаптации методик под индивидуальные образовательные потребности обучающихся, а также способствуют расширению доступа к разнообразным учебным ресурсам, включая аутентичные материалы и специализированные цифровые платформы [24, с. 105].

Одним из ключевых эффектов внедрения ИИ является автоматизация рутинных аспектов педагогической деятельности, в частности процессов проверки и тестирования. Это позволяет сократить трудозатраты преподавателя и высвободить ресурсы для разработки инновационных учебных программ, реализации проектных форм обучения и активного включения в научно-методическую работу. Кроме того, интеграция ИИ тесно связана с развитием элементов дистанционного и гибридного обучения, что особенно актуально для взрослой аудитории. Такие форматы обеспечивают гибкость в сочетании образовательного процесса с профессиональной деятельностью, способствуя повышению доступности и непрерывности обучения.

Таким образом, системный анализ тенденций в сфере языковой подготовки взрослой аудитории позволяет выделить три стратегически значимых вектора модернизации образовательного процесса: содержательная спецификация, технологическая интеграция и персонализация траекторий обучения. Однако следует учитывать, что для того, чтобы такие образовательные продукты были эффективными, необходима их определенная унификация. Прежде всего это касается разработки единой системы классификации уровней профессионального языкового обучения для обеспечения прозрачности и понятности условий для потенциальных пользователей. Очевидно, основой такой системы должна служить Европейская классификация уровней владения иностранным языком (CEFR), но адаптированная к профессиональным компетенциям по соответствующим специальностям. Такая работа уже была проведена преподавателями МГИМО в рамках проекта «Собственная сертификация иностранного языка профессии», осуществляемого в рамках общеинституционального проекта «Приоритет 2030». Участниками были проанализированы рабочие программы дисциплины «Иностранный язык» по направлениям обучения и собственные рабочие стандарты МГИМО, и на основе данного анализа разработана матрица компетенций иностранного языка профессии [7, с. 25–34].

В заключение следует отметить, что поставленные в исследовании цель и задачи были реализованы. Проведенный анализ позволил выявить ключевые векторы трансформации методики преподавания профессионально ориентированных иностранных языков взрослым обучающимся: внедрение индивидуальных траекторий, развитие мягких навыков, использование ИИ и формирование специализированных курсов.

Следует подчеркнуть необходимость корректировки содержания, процесса и технологий обучения взрослой аудитории иностранным языкам для удовлетворения изменившихся требований рынка труда. Переход к профессионально ориентированному, цифровизированному и персонализированному обучению требует системных усилий от высших учебных заведений.

Представленные результаты могут служить основой для дальнейшего совершенствования моделей языковой подготовки в контексте требований цифровой экономики и динамики профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Воевода Е.В. *Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2011.
2. Варламова Е.Ю. *Система профессиональной языковой подготовки студентов в поликультурной среде вуза.* Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2021.
3. Шишлова Е.Э. *Социокультурный подход в профессиональной подготовке специалиста международного профиля.* Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2021.
4. Костикова Л.П. Формирование концептуальной картины профессиональной деятельности у студента-международника в процессе изучения иностранного языка. *Вестник МГИМО Университета.* 2013; № 4 (31).
5. Лукьянова В.С., Гринько О.А. *Современные требования к профессиональной языковой подготовке студентов экономических специальностей*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-trebovaniya-k-professionalnoy-yazykovoy-podgotovke-studentov-ekonomicheskih-spetsialnostey
6. Robinson P. *ESP today: A practitioner's guide.* New York: Prentice Hall, 1991.
7. Конколь М.М., Кочкина О.М., Марьина Е.Д., Самигуллина А.Д. *Собственная сертификация лингвистических компетенций МГИМО:* публичный доклад. Москва, 2023. Available at: https://mgimo.ru/about/news/departments/mgimo-edutoria
8. Анализ взрослого языкового сегмента EdTech в России. *СберОбразование*, 2024. Available at: https://mgimo.ru/about/news/main/sberobrazovanie-04-10-24/
9. Леденева Т.В. *Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык. Направление подготовки 38.03.02 Международный менеджмент.* Available at: https://mgimo.ru/upload/iblock/ddf/4a9725135y44uq04iq5zrwhf9vre5le5/angliyskiy-yazyk-kak-pervyy-inostrannyy-yazyk-mezhdunarodnyy-menedzhment-2022.pdf
10. *Рабочие программы для магистратуры по направлениям.* Available at: https://mgimo.ru/study/faculty/meo/eng2/courses/?PAGEN_1=1
11. Пилюгина А.А. Инструменты формирования мягких навыков в иноязычном образовании. *Психология образования в поликультурном пространстве.* 2023; № 4 (64): 125–130.
12. OECD. *The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework.* OECD Publishing, 2021. Available at: https://www.oecd.org/education/2030/
13. Пичкова Л.С. Роль предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в формировании новых образовательных технологий в высшей школе. *Человеческий капитал.* 2017; № 6 (102): 17–20.
14. Сафонова Т.Н. *Теоретико-методические аспекты социального обучения будущих социальных работников в процессе их профессионального образования в вузе.* Available at: http://mir-nauki.com/PDF/29PDMN316.pdf
15. Кизима А.А. Организации профессиональной языковой пропедевтики экономистов-международников. *Современное педагогическое образование.* 2020; № 2: 96–100.
16. Крячков Д.А. Школа преподавания дипломатического английского языка. *Вестник МГИМО Университета.* 2014; № 5 (38): 203–205.
17. The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). Personal *Development Planning: Guidance for Institutions*. Available at: https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-development/pdp-guidance-for-institutional-policy-and-practice.pdf?sfvrsn=4145f581_8
18. Евтеев С.В., Ионова А.М. Индивидуальные образовательные траектории обучения иностранному языку в вузе. *Вестник Самарского университета.* История, педагогика, филология. 2022; Т. 28, № 3: 62–69.
19. Belcher Diane D. English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life. *TESOL QUARTERLY.* 2006; Vol. 40, № 1: 134–156.
20. Гриншкун В.В., Заславский А.А. Отечественный и зарубежный опыт организации образовательного процесса на основе построения индивидуальных образовательных траекторий. *Вестник Московского городского педагогического университета.* Серия: Информатика и информатизация образования. 2020; № 1 (51): 8–15.
21. Диденко Э.Н., Егорова М.А., Лагуткина М.Д. Особенности применения чат-ботов при обучении иностранным языкам студентов неязыкового вуза (на примере английского). *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2024; Т. 17, Выпуск 7: 2118–2122.
22. Сысоев П.В. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2023; Т. 28, № 1: 66–72.
23. Конколь М.М., Чигашева М.А. Социологический портрет преподавателя иностранного языка МГИМО в контексте интеграции инструментов искусственного интеллекта в образовательную парадигму. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 4: 85–90.
24. Конколь М.М. Трансформация образовательного процесса через призму искусственного интеллекта и нейросетевого прогресса. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 6: 104–108.

References

1. Voevoda E.V. *Teoriya i praktika professional'noj yazykovoj podgotovki specialistov-mezhdunarodnikov v Rossii.* Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2011.
2. Varlamova E.Yu. *Sistema professional'noj yazykovoj podgotovki studentov v polikul'turnoj srede vuza.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2021.
3. Shishlova E.`E. *Sociokul'turnyj podhod v professional'noj podgotovke specialista mezhdunarodnogo profilya.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2021.
4. Kostikova L.P. Formirovanie konceptual'noj kartiny professional'noj deyatel'nosti u studenta-mezhdunarodnika v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Vestnik MGIMO Universiteta.* 2013; № 4 (31).
5. Luk'yanova V.S., Grin'ko O.A. *Sovremennye trebovaniya k professional'noj yazykovoj podgotovke studentov `ekonomicheskih special'nostej*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-trebovaniya-k-professionalnoy-yazykovoy-podgotovke-studentov-ekonomicheskih-spetsialnostey
6. Robinson P. *ESP today: A practitioner's guide.* New York: Prentice Hall, 1991.
7. Konkol' M.M., Kochkina O.M., Mar'ina E.D., Samigullina A.D. *Sobstvennaya sertifikaciya lingvisticheskih kompetencij MGIMO:* publichnyj doklad. Moskva, 2023. Available at: https://mgimo.ru/about/news/departments/mgimo-edutoria
8. Analiz vzroslogo yazykovogo segmenta EdTech v Rossii. *SberObrazovanie*, 2024. Available at: https://mgimo.ru/about/news/main/sberobrazovanie-04-10-24/
9. Ledeneva T.V. *Rabochaya programma discipliny «Inostrannyj yazyk. Napravlenie podgotovki 38.03.02 Mezhdunarodnyj menedzhment.* Available at: https://mgimo.ru/upload/iblock/ddf/4a9725135y44uq04iq5zrwhf9vre5le5/angliyskiy-yazyk-kak-pervyy-inostrannyy-yazyk-mezhdunarodnyy-menedzhment-2022.pdf

10. *Rabochie programmy dlya magistratury po napravleniyam.* Available at: https://mgimo.ru/study/faculty/meo/eng2/courses/?PAGEN_1=1
11. Pilyugina A.A. Instrumenty formirovaniya myagkih navykov v inoyazychnom obrazovanii. *Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve.* 2023; № 4 (64): 125-130.
12. OECD. *The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework.* OECD Publishing, 2021. Available at: https://www.oecd.org/education/2030/
13. Pichkova L.S. Rol' predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya (CLIL) v formirovanii novyh obrazovatel'nyh tehnologij v vysshej shkole. *Chelovecheskij kapital.* 2017; № 6 (102): 17-20.
14. Safonova T.N. *Teoretiko-metodicheskie aspekty social'nogo obucheniya buduschih social'nyh rabotnikov v processe ih professional'nogo obrazovaniya v vuze.* Available at: http://mir-nauki.com/PDF/29PDMN316.pdf
15. Kizima A.A. Organizacii professional'noj yazykovoj propedevtiki `ekonomistov-mezhdunarodnikov. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2020; № 2: 96-100.
16. Kryachkov D.A. Shkola prepodavaniya diplomaticheskogo anglijskogo yazyka. *Vestnik MGIMO Universiteta.* 2014; № 5 (38): 203-205.
17. The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). Personal *Development Planning: Guidance for Institutions*. Available at: https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-development/pdp-guidance-for-institutional-policy-and-practice.pdf?sfvrsn=4145f581_8
18. Evteev S.V., Ionova A.M. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Vestnik Samarskogo universiteta.* Istoriya, pedagogika, filologiya. 2022; T. 28, № 3: 62-69.
19. Belcher Diane D. English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life. *TESOL QUARTERLY.* 2006; Vol. 40, № 1: 134-156.
20. Grinshkun V.V., Zaslavskij A.A. Otechestvennyj i zarubezhnyj opyt organizacii obrazovatel'nogo processa na osnove postroeniya individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2020; № 1 (51): 8-15.
21. Didenko `E.N., Egorova M.A., Lagutkina M.D. Osobennosti primeneniya chat-botov pri obuchenii inostrannym yazykam studentov neyazykovogo vuza (na primere anglijskogo). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2024; T. 17, Vypusk 7: 2118-2122.
22. Sysoev P.V. Chat-boty v obuchenii inostrannomu yazyku: preimuschestva i spornye voprosy. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023; T. 28, № 1: 66-72.
23. Konkol' M.M., Chigasheva M.A. Sociologicheskij portret prepodavatelya inostrannogo yazyka MGIMO v kontekste integracii instrumentov iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nuyu paradigmu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 4: 85-90.
24. Konkol' M.M. Transformaciya obrazovatel'nogo processa cherez prizmu iskusstvennogo intellekta i nejrosetevogo progressa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 6: 104-108.

Статья поступила в редакцию 02.06.25

УДК 373.31 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-33-35

Tuzhimeeva I.I., *postgraduate, Kosta Levanovich Khetagurov North Ossetian State University (Vladikavkaz, North Ossetia-Alania, Russia), E-mail: irina20x@mail.ru*

STUDYING TEACHING DIFFICULTIES OF CHILDREN USING NEUROPSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS. Based on theoretical analysis and neuropsychological diagnostics, the author considers the need for a personalized learning approach at the initial stage of learning. Russian education is dynamically developing, and the Federal State Educational Standard for Higher Education undergoes changes. At this stage, it includes a holistic and integrated set of educational and methodological recommendations to improve the quality of education. The main principles of the Federal State Education Standard are: meeting the needs of each student, individualization, and health care. In this context, it is worth considering this issue from a personalized perspective. According to statistics, many students are unsuccessful in school and face some learning difficulties. This article discusses some results on a neuropsychological study of elementary school students and identifies difficulties at the beginning of their learning process. Based on empirical observations, the main problems and difficulties that entail further difficulties in the management System of the Federal State Educational Standard for Higher Education have been identified. The researcher reveals how important a personalized approach is at the initial stage of teaching.

Key words: **personalized learning approach, neuropedagogy, neuropsychological research, neuropsychological factors**

И.И. Тужимеева, *аспирант, Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: irina20x@mail.ru*

ИЗУЧЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

В работе на основе теоретического анализа и нейропсихологической диагностики автор рассматривает необходимость персонализированного подхода на начальном этапе обучения. Российское образование развивается динамично. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования претерпевает изменения и на данном этапе включает в себя целостный интеграционный комплекс содержания учебно-методических рекомендаций для повышения качества образования. Главными принципами в контексте федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования выделены: удовлетворение потребностей каждого обучающегося, индивидуализация, а также здоровьесбережение. В данном контексте стоит посмотреть персонализировано на данный вопрос. По статистике большое количество обучающихся не успешны в школе и имеют те или иные трудности школьного обучения. В статье рассматриваются результаты нейропсихологического исследования младших школьников. На основе эмпирических наблюдений выявлены основные проблемы и трудности, которые влекут за собой дальнейшие сложности универсальных учебных действий федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. В конце исследования сделан вывод о том, насколько значим персонализированный подход на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: **персонализированный подход в обучении, нейропедагогика, нейропсихологическое исследование, нейропсихологические факторы, начальный этап обучения**

Актуальность исследования определяется тем, что основной целью современного российского образования является повышение его качества. А оно, как известно, зависит от многих условий, и в первую очередь от здоровья, психофизиологических особенностей, статуса обучающихся, уровня социальных условий и адаптивности. Все это диктует необходимость использования персонализированного подхода в обучении. Актуальность данного подхода продиктована и требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), касающимися индивидуализации и дифференциации процесса обучения [1].

Данной проблеме посвящено много исследований: Ю.А. Лях, В.В. Грачев, М.Н. Гладкова, Е.В. Лопанова, Н.Г. Миронова, А.Ю. Петров, Н.В. Савина, Е.И. Казакова. Главной целевой задачей в них является развитие персонализированного подхода в образовании для развития личностного потенциала каждого обучающегося, выстраивания индивидуальных маршрутов, темпа, скорости и условий обучения в соответствии с его потребностями и уровнем развития [2].

Персонализированный или личностно ориентированный подход в обучении базируется на результатах нейропедагогики, которая, в свою очередь, объединяет в себе различные области: педагогику, психологию, нейропсихологию, психофизиологию и др. [3].

Данный подход опирается на концепции отечественных исследователей А.Р. Лурии, Н.А. Бернштейна, Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, Л.С. Цветковой, А.В. Семенович, Е.Д. Соболевой, Ж.М. Глозман и их последователей, где важным понятием является взаимосвязь физического и психического в процессе обучения детей [4].

На базе Института нейрохирургии им. Н.Н. Бурденко Российской академии медицинских наук было проведено нейропсихологическое исследование обучающихся (4500 человек) и был выявлен дезонтогенез развития у большинства школьников [5].

В контексте нашего исследования значимой целью на начальном этапе развития было превентивное проведение нейропсихологического исследования каждого обучающегося для исследования структуры мозговой организации, а также оценки качественного анализа актуального психического статуса каждого школьника. Также на начальном этапе определились «слабые» звенья в структуре.

Цель исследования – показать возможности нейропсихологической диагностики для выявления трудностей в обучении и организации персонализированного подхода обучения школьников.

Задачи:

1. Провести оценку качественного и количественного развития высших психических функций обучающихся.

2. Выделить дефицитные факторы развития в исследовании психофизиологического статуса обучающихся для дальнейшей организации персонализированного подхода в обучении.

Научная новизна статьи заключается в том, что она вносит научный вклад в исследование трудностей обучения детей на основе нейропсихологической диагностики.

Теоретическая значимость исследования заключается в качественном понимании оценки состояния высших психических функций, а также психофизиологического статуса обучающихся для формирования персонализированного маршрута и в целом повышения качества образовательной среды.

Практическая значимость исследования заключается в разработке модели персонализированного обучения первоклассников для повышения качества образования в целом.

Для решения данных задач использовались батареи проб А.Р. Лурии, а также сенсибилизированные пробы Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман [6].

Эксперимент проводился в ГБОУ СОШ-ДС-1 г. Магас Республики Ингушетия на базе первых классов. Эксперимент осуществляла аспирантка, клинический психолог и нейропсихолог И.И. Тужимеева с правом разрешения на проведение нейропсихологического исследования.

На начальном этапе исследования был проведен сбор анамнеза с помощью специально разработанной анкеты для родителей, где главными ключевыми показателями являлись:

– оценка внутриутробного и периода рождения ребенка (были ли в момент беременности и родов определенные трудности, которые могли повлечь за собой нарушения в развитии);

– оценка соматического статуса (как часто болел ребенок до года, какое лечение проводилось);

– оценка развития моторных навыков до года, в том числе развитие позотонических рефлексов;

– оценка развития речи, наблюдение до школы у смежных специалистов: невролог, психиатр, логопед, дефектолог и др.

По результатам заполненной анкеты в первой и второй экспериментальных группах 47% учащихся (25 обучающихся) с отягощенным анамнезом (гестоз у матери во время беременности, внутриутробные инфекции, болезнь матери во время беременности, гипоксия в родах, экстренное родоразрешение).

Соответственно, данная категория детей в большинстве случаев в своем соматическом проявлении показала также низкие результаты: 52% (28 обучающихся) – это часто болеющие дети до года. Трудности с моторным развитием, становлением и неинтегрированностью позотонических рефлексов, тонические трудности: гипер- и гипотонус, а также пропуск определенных периодов развития (например, ребенок не ползал) выявлены у 26,4% обучающихся. Следует отметить, что до школы у разных специалистов по различным трудностям наблюдались 75,4% детей, в большинстве своем у педагогов, работающих с нарушениями речи.

Данные, приведенные выше, отражены на рис. 1.



Рис. 1. Результаты анкетирования родителей

Нейропсихологические пробы были адаптированы и сенсибилизированы под каждого обучающего. Главными критериями оценки был качественный факторный анализ, где ключевой целью было выявление характера определенных ошибок, которые в сочетании друг с другом выносили первично или вторично определенные трудности.

Следует перечислить каждый и уточнить их определенный специфический вклад: энергетический, кинестетический, кинетический, регуляторный, межполушарный, пространственный.

Наиболее подробно описывает характеристику каждого фактора А.Р. Лурия:

Энергетический фактор является доминантой работы вегетативной нервной системы, формирования процессов возбуждения и торможения, позотонических реакций, постурального контроля и др. Снижение энергетического фактора будет сопровождаться повышенным истощением, потерей продуктивности, гипер- и гипотоническими трудностями.

Кинетический фактор отвечает за плавность, точность переключения с деятельности на деятельность, переключения в речи, в крупно-моторных программах, при письме и чтении и др.

Кинестетический фактор характеризуется сбором различной информации, поступающей в мозг из рецепторной системы, и последующей ее перешифровкой, переработкой и упорядочиванием.

Межполушарный фактор направлен на интериоризацию полученной информации сукцессивно или симультанно.

Пространственный фактор характеризуется пониманием внутреннего и внешнего пространства для обеспечения логических цепочек и связей, понимания квазипространства и логико-грамматических конструкций.

Регуляторный фактор характеризуется «вершиной» всех первичных и состоит из 5 составляющих: потребность, мотив, цель, программа, контроль. У школьников часто наблюдается в трудностях удержания программы учебной деятельности или снижения волевых качеств, а также в допущении на письме ошибок регуляторного характера [7].

В контексте описания выявленных трудностей у обучающихся была применена формула (n1 + n2 + n3 + … + an) / N = S, где n1, n2, n3, an являются показателями повторяющихся факторов в разных пробах, N – количество показателей.

Снижение энергетического фактора было выявлено у 34% обучающихся и носило характер первичности. У обучающихся во время эксперимента наблюдались такие трудности, как: слабая или сильная тонизация, недержание постурального контроля, «стекание», признаки истощения, усталость, снижение мотивации к выполнению программы. Вместе с тем следует отметить вторично проявляющиеся трудности: у 37% обучающихся активно выступает регуляторный фактор, проявляющийся в недержании программы деятельности при письме, пересказе, счете, регуляторных ошибках на письме и других ошибках.

Кинетический фактор исследовался в изучении двигательных функций. Снижение данного показателя отмечалось у 21% обучающихся, обусловленное такими трудностями, как переключение на письме с элемента на элемент, персеверационные ошибки и др.

Снижение кинестетического компонента встречается у 19% обучающихся и связано с таким характером ошибок, как невозможность подобрать определенные движения, позу в пробах.

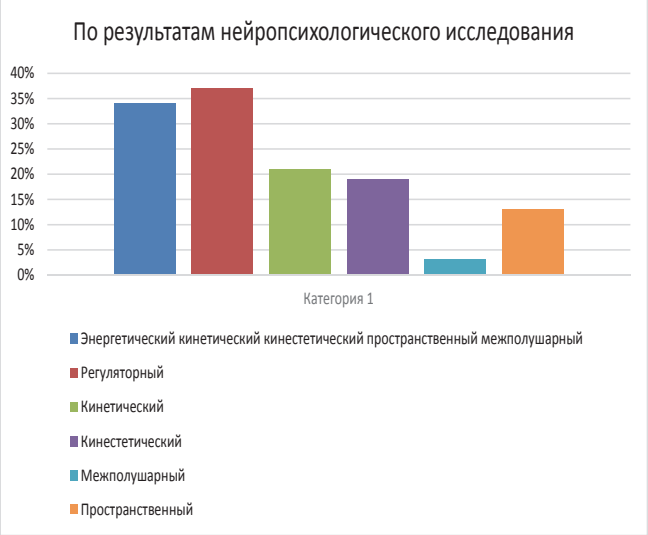


Рис. 2. Оценка пространственных функций младших школьников

Межполушарные трудности аллированного выполнения проб встречается у 3% обучающихся и обусловлено ошибками аллированного выполнения проб.

Пространственный фактор для первого класса остается «созреваемым», поэтому оценка пространственных функций была максимально сенсибилизирована. Тем не менее снижение этого показателя выявлено у 13% обучающихся и проявляется в «зеркальном исполнении графем на письме и в крупно-моторных действиях, а также снижении логико-пространственных представлений (рис. 2).

В нашей работе важной частью было проведение исследования профиля латеральной асимметрии. Для определения левшества оно проводилось с помощью теста ТЭВПЛ для экспресс-выявления признаков левшества, разработанного специалистами ФГАУ «МНИЦ нейрохирургии им. Н.Н. Бурденко» [8].

По результатам исследования было выявлено: 18% обучающихся с правополушарным профилем и преобладающим левшеством, 37% имеют смешанный профиль латеральной асимметрии и левополушарный профиль, правши составили 45% обучающихся (рис. 3).



Рис. 3. Результаты исследования профиля латеральной асимметрии

Подводя итоги количественного и качественного факторного анализа можно сделать следующие выводы:

1. Анализируя анкету-анамнез, был выявлен большой процент соматически ослабленных детей с раннего детства, детей с задержками моторного развития, детей с речевыми нарушениями.
2. По результатам нейропсихологического исследования на первый план выступает снижение энергетического фактора обучающихся, что вторично в большинстве случаев ведет к снижению регуляции и контроля деятельности.
3. Профиль латеральной асимметрии у большинства детей смешанный, а также есть дети с левшеством.

Таким образом, для нашего исследования проведение такого качественного анализа дает возможность использовать персонализированный подход в обучении, выбрать коррекционные стратегии, мишени развития каждого обучающегося и составить определенную модель обучения, которая будет способствовать эффективности и результативности, а также повышению качества образования в целом.

Дальнейшие векторы исследования лежат в области разработки методических рекомендаций для учителей по организации персонализированного обучения первоклассников на основе данных нейропсихологического исследования.

Данная статья вносит свой вклад в разработку практических механизмов проведения нейропсихологических исследований и организацию персонализированного обучения и будет интересна психологам, учителям, родителям учащихся.

Библиографический список

1. *Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования.* Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044
2. Лях Ю.А. Модель организации персонализированного обучения школьников. *Ярославский педагогический вестник*. 2019; № 3 (108): 16–20.
3. Хохлов Н.А., Словенко Е.Д. Нейропсихологические предикторы школьной неуспеваемости. *Вестник Московского университета*. Серия 14: Психология. 2020; № 3: 291–313.
4. Глозман Ж.М. *Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста.* Москва: Московский городской педагогический университет, 2020.
5. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. *Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников.* Москва: Юрайт, 2019.
6. Ахутина Т.В., Величенкова О.А., Иншакова О.Б. Дисграфия: Нейропсихологический и психологопедагогический анализ. *Человек пишущий и читающий: Проблемы и наблюдения*. Санкт-Петербург, 2012: 82–97.
7. Лурия А.Р. *Высшие корковые функции человека*. Санкт-Петербург: Питер, 2024.
8. *Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении.* Под ред. Ж.М. Глозман. Москва: Генезис, 2022.

References

1. *Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy nachal'nogo obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 18.05.2023 № 372 Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044
2. Lyah Yu.A. Model' organizacii personalizirovannogo obucheniya shkol'nikov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 3 (108): 16-20.
3. Hohlov N.A., Slovenko E.D. Nejropsihologicheskie prediktory shkol'noj neuspevaemosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14: Psihologiya. 2020; № 3: 291-313.
4. Glozman Zh.M. *Nejropsihologicheskaya diagnostika detej shkol'nogo vozrasta.* Moskva: Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet, 2020.
5. Korsakova N.K., Mikadze Yu.V., Balashova E.Yu. *Neuspevayuschie deti: nejropsihologicheskaya diagnostika trudnostej v obuchenii mladshih shkol'nikov.* Moskva: Yurajt, 2019.
6. Ahutina T.V., Velichenkova O.A., Inshakova O.B. Disgrafiya: Nejropsihologicheskij i psihologopedagogicheskij analiz. *Chelovek pishuschij i chitayuschij: Problemy i nablyudeniya*. Sankt-Peterburg, 2012: 82-97.
7. Luriya A.R. *Vysshie korkovye funkcii cheloveka*. Sankt-Peterburg: Piter, 2024.
8. *Prakticheskaya nejropsihologiya. Opyt raboty s det'mi, ispytyvayuschimi trudnosti v obuchenii.* Pod red. Zh.M. Glozman. Moskva: Genezis, 2022.

Статья поступила в редакцию 04.06.25

УДК 37.01:371 (075) DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-35-38

Makashina I.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: irmak@inbox.ru*

PEDAGOGICAL ASPECTS OF CREATING IMMERSIVE LEARNING ENVIRONMENTS FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS. The article shows the need to take into account pedagogical aspects in the design and implementation of training equipment in the learning process, which allows creating an immersive effect. The relevance and potential of using immersive learning environments in preparation for future professional activity are shown. The main components of pedagogical support for immersive learning environments and the principles of their construction are highlighted. The expediency of pedagogical support of students in immersive learning environments is shown. The emphasis on pedagogical support in immersive learning environments allowed us to identify their functions and the assumption of the need to perform a number of organizational actions that are acceptable specifically for such environments, including working with training equipment. It is proved that taking into account pedagogical aspects, including pedagogical support and pedagogical tracking in the design and functioning of immersive learning environments allows not only to plan the educational process in such environments, but also to adjust it depending on the tasks set.

Key words: **pedagogical aspects, immersive learning environments, pedagogical support, pedagogical tracking, teacher**

И.И. Макашина, *д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: irmak@inbox.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ ИММЕРСИВНЫХ ОБУЧАЮЩИХ СРЕД ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье показана необходимость учёта педагогических аспектов при конструировании и внедрении в процесс обучения тренажерного оборудования, позволяющего создавать эффект иммерсивности. Показаны актуальность и потенциал применения иммерсивных обучающих сред при подготовке к будущей профессиональной деятельности. Выделены основные компоненты педагогического обеспечения иммерсивных обучающих сред и принципы их построения. Показана целесообразность педагогического сопровождения обучающихся в иммерсивных обучающих средах. Акцент внимания на педагогическом сопровождении в иммерсивных обучающих средах позволил выделить их функции и предположение о необходимости выполнения ряда организационных действий, приемлемых конкретно для таких сред, включающих работу с тренажерным оборудованием. Обосновано, что учёт педагогических аспектов, включающих педагогическое обеспечение и педагогическое сопровождение, при конструировании и функционировании иммерсивных обучающих сред позволяет не только планировать образовательный процесс в таких средах, но и корректировать его в зависимости от поставленных задач.

Ключевые слова: **педагогические аспекты, иммерсивные обучающие среды, педагогическое обеспечение, педагогическое сопровождение, тренажёр**

Таблица 1

Определение термина «образовательные среды»

Авторы	*Определение*
Л.С. Выготский	Среда выступает в смысле развития личности и её специфически человеческих свойств в роли источника развития [1]
Л.И. Новикова	Среда – это окружение, с которым человек взаимодействует: на которое он реагирует, которое воспринимает, с которым вступает в контакт [2]
В.А. Ясвин	Среда (или среда образования) – это «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [3]
В.И. Слободчиков	Образовательная среда – это предмет и ресурс совместной деятельности образующего и образующегося, в результате которой между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения [4]
А.В. Хуторской	Образовательная среда – естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение человека, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность ученика [5]
Н.Б. Крылова	Образовательная среда – это часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов [6]
О.Л. Колоницкая	Образовательная среда – это культурное, социальное и педагогическое явление, представляющее собой набор специально создаваемых условий, влияющих на непрерывное развитие, становление ключевых компетенций и личностных качеств конкурентоспособного специалиста [7]
А.Г. Абросимов	Информационно-образовательная среда – это система, интегрирующая в себе информационно-образовательные ресурсы (электронные обучающие системы, библиотеки и программы), программно-технические и телекоммуникационные средства, правила ее поддержки, администрирования и использования [8]
И.Н. Мовчан	Информационно-образовательная среда – это совокупность условий, реализуемых на базе информационных и коммуникационных технологий, направленных на осуществление образовательной деятельности, способствующей формированию профессионально значимых и социально важных качеств личности в условиях информатизации общества [9]

Актуальность выбранной темы определяется необходимостью подготовки специалиста, готового работать в новых технологических условиях, и автоматизацией практически всех отраслей производства. В тоже время существуют проблемы, связанные с неготовностью специалистов работать в этих отраслях. Внедрение цифровых технологий, в том числе средств виртуальной реальности, создаваемых в иммерсивных обучающих средах, открывает новые возможности для подготовки будущих специалистов.

Целью статьи является обоснование необходимости учёта педагогических аспектов при разработке и функционировании обучающих иммерсивных сред.

Объектом исследования выступает процесс конструирования иммерсивных обучающих сред.

Задачи представленной работы охватывают анализ понятий: «среда», «образовательная среда», «иммерсивная обучающая среда», а также обоснование необходимости учёта педагогических аспектов при конструировании и использовании иммерсивных обучающих сред в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Методами исследования выступили изучение и теоретический анализ научно-методической литературы по организации иммерсивных обучающих сред, классификация подходов к их определению и организации.

Научная новизна представленной работы заключается в расширении представления об иммерсивной обучающей среде и основных компонентах педагогического обеспечения иммерсивных обучающих сред.

Теоретическая значимость выражается в обосновании необходимости педагогических аспектов (педагогического обеспечения и педагогического сопровождения) при конструировании и функционировании иммерсивных обучающих сред.

Практическая значимость результатов исследования состоит в определении и обосновании принципов организации процесса обучения, определяющих успешность выполнения поставленных задач.

Образовательные и обучающие среды

Рассмотрение условий создания и функционирования иммерсивных обучающих сред для профессиональной подготовки будущих специалистов даёт возможность максимально использовать их потенциал с целью освоения информационного потока и получения необходимых знаний и навыков.

Иммерсивные обучающие среды привлекают исследователей и практиков. Применение различных тренажеров с низкой и средней иммерсивностью (эффектом погружения), например, в процессе практической подготовки будущих и действующих моряков помогает моделировать сложные условия профессиональной деятельности. В процессе выполнения учебной или квазипрофессиональной деятельности обучающийся погружается в формируемую технологиями виртуальной реальности среду, отображающую искусственно созданные условия для решения поставленных перед ним задач. Такая обучающая среда должна конструироваться с учётом педагогических аспектов, так как речь идёт прежде всего об обучении.

Вопросы организации образовательных и обучающих сред не теряют своей актуальности, так как их качество и содержание во многом определяют уровень подготовки будущего специалиста. Существует большое количество работ, посвящённых изучению, конструированию и функционированию обучающих и образовательных сред (в нашем случае эти понятия рассматриваются как синонимы). Наиболее известные подходы к толкованию этих терминов приведены в таблице 1.

Указанные выше, а также другие определения понятия образовательной среды показывают, что учёные рассматривали разные аспекты образовательной среды. Но все отмечают тот факт, что образовательная среда является динамическим образованием и продуктом взаимодействия на разных уровнях: управления образованием, места образования и самих субъектов образования: как педагогов, так и обучающихся.

Когда речь идёт об информационно-образовательной среде, особый акцент делается на информационных и коммуникационных технологиях (электронные обучающие системы, библиотеки и программы, программно-технические и телекоммуникационные средства, правила ее поддержки, администрирования и использования и др.). Другими словами, речь идёт о совокупности естественных и искусственных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность, направленная на формирование конкретных личностных и профессиональных качеств обучающегося.

Последнее время появляется много работ, посвященных использованию в образовательном пространстве виртуальной реальности. Такое внимание объясняется особыми свойствами виртуальных учебных сред, позволяющих создавать цифровые аналоги реальных ситуаций учебной и профессиональной деятельности.

Технологии виртуальной реальности внедряются на разных уровнях и в разных отраслях современного производства. В образовании эта тенденция представлена широким разнообразием тренажерных систем, предназначенных для обучения навыкам, необходимым в будущей профессиональной деятельности. Особенную популярность такие технологии получили при обучении автовождению, управлению гражданской и военной техникой; проведении хирургических операций, обучении специалистов разных видов транспорта (авто, ж/д, морского и речного; атомных станций и др.) Такая популярность применения технологий виртуальной реальности объясняется возможностями воссоздания виртуальной ситуации в образовательном процессе.

Сегодня функционирует большое количество различных виртуальных лабораторий (программных комплексов), в которых могут быть воспроизведены различные профессиональные ситуации, позволяющие обеспечить более высокий уровень подготовки специалиста и в то же время снизить риски, которые типичны для реальной профессиональной ситуации.

Как правило, и студенты, и преподаватели считают виртуальные симуляции интересными и высокоэффективными. Но в то же время, когда речь идёт о формировании компетенций будущих специалистов, особую актуальность представляют педагогические аспекты, учёт которых определяет успешность достижения цели: подготовки квалифицированного специалиста, владеющего не только широким спектром профессиональных компетенций, но и являющегося личностью, готовой к постоянному саморазвитию и самообучению, что обусловлено быстрым развитием производства и внедрением интеллектуальных технологий.

Иммерсивные обучающие среды

Виртуальное обучение может быть продуктивно реализовано посредством иммерсивных обучающих сред. Понятие «иммерсивная обучающая среда» было введено в педагогику С.Ф. Сергеевым, по мнению которого иммерсивная обучающая среда обладает свойствами глубокого погружения, присутствия в ней субъекта обучения вне субъектной пространственной локализации [10].

Обращение учёных и практиков к вопросу использования иммерсивных сред обучения обусловлено пониманием их потенциала, потому что они спроектированы с учетом таких принципов их организации, как: самоорганизация,

избирательность, погружение, присутствие, активность студента, взаимная ориентация в процессе учебного общения, субъективное отношение к происходящему и интерактивность. Это позволяет применять их в образовательном процессе максимально эффективно. Иммерсивные среды являются разновидностью эргатических образовательных сред, под которыми мы понимаем целенаправленно организованный участок образовательного пространства, который является компонентом эргатической системы и включает в себя отношения, предполагающие активность обучаемого в процессе обучающей коммуникации, включение психофизиологических и иных систем человека в отношения с технической средой эргатической системы, а также условия выполнения образовательных действий, обусловленных конкретными педагогическими целями [11]. Иммерсивные обучающие среды создаются локально с помощью симуляторов и представляют собой часть виртуального образовательного пространства. Для эффективной работы в такой среде преподаватель/инструктор-практик должен быть компетентен как в области педагогики, так и в области информационных технологий. Например, преподаватель/инструктор-практик должен понимать свойства иммерсивной образовательной среды (избыточность, наблюдаемость, конструктируемость, пластичность, интерактивность и др.). Эффективность работы такой среды может быть гарантирована только при условии учёта ряда педагогических аспектов, к которым мы относим: педагогическое обеспечение, педагогическое сопровождение процесса обучения. Рассмотрим эти аспекты более подробно.

Существует широкий спектр теоретических подходов, опирающихся на понятие «педагогическое обеспечение» и нашедшие отражение в работах Ю.К. Бабанского, Н.Г. Григорьевой, Э.Г. Малиночки, А.И. Тимонина, Н.П. Чурляевой, Г.А. Шабанова и др., которые рассматривают общую сущность понятия «обеспечение» и раскрывают его особенности применительно к отдельным областям и уровням образования.

Ученные рассматривают разные аспекты педагогического обеспечения, выделяя научно-методическое обеспечение (Р.Б. Галеева, Е.В. Князева, Л.В. Субботина); системно-методическое обеспечение (В.П. Беспалько и Ю.Г. Татур); социально-педагогическое обеспечение (А.И. Тимонин) и др.

Для нашего исследования представляет интерес позиция Н.П. Чурляевой, предложившей концепцию педагогического обеспечения качества подготовки инженеров на основе механизмов, предполагающих как обеспечение содержания образования, так и дифференциацию знаний на основе оперативного анализа постоянного обновления содержания старых курсов и введения новых [12, с.17–18].

Интересен подход Ю.В. Корнилова, рассматривающего педагогическое обеспечение информационно-образовательной среды средствами сетевых и мультимедиа технологий, включая: использование программных и технических средств обучения; модульную структуру учебно-методического и информационного обеспечения; организационные формы деятельности; технологию разработки электронных средств учебного назначения в технологическом и психолого-педагогическом аспектах; систему критериев конструирования электронных средств [13].

Практически все авторы отмечают, что педагогическое обеспечение, несмотря на какой-то конкретный рассматриваемый аспект, предполагает единство взаимосвязи психолого-педагогических условий, реализующихся через педагогические формы, методы и средства поэтапно, а также согласованность действий всех участников процесса обучения.

Особое значение для нашего понимания педагогического обеспечения иммерсивных обучающих сред является разработанная Э.Г. Малиночкой система обеспечения обучения автоматизированной обратной связью, состоящей из организационного, методического и технического обеспечения. Обратная связь в процессе обучения заключается в том, что его промежуточные результаты воздействуют на его ход, на выполнение действий обучения, преподавания и учения. Автоматизация обратной связи заключается в подключении технического средства для принятия формализованной информации о промежуточных результатах деятельности и выдачи сигналов, являющихся оценками этих результатов [14].

К основным компонентам педагогического обеспечения иммерсивных обучающих сред мы относим:

– научно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса (проектирование учебно-воспитательного процесса на основе модульной формы обучения с учётом специфических особенностей будущей специальности и учебных предметов);

– социальное обеспечение (использование мероприятий, связанных с условиями отрасли судоходства, направленных на усвоение будущими судоводителями новых социальных ролей, норм поведения, идентификации себя с профессиональной группой);

– психолого-педагогическое обеспечение (условия активизации мотивации и саморазвития обучающихся);

– технологическое обеспечение (организация образовательного процесса на широком использовании тренажёрного оборудования, позволяющего создавать условия иммерсивности и обеспечивающего формирование у будущих судоводителей профессиональной готовности и компетентности).

Педагогическому обеспечению была посвящена и монография автора статьи. Под системой педагогического обеспечения полипрофильной подготовки специалиста понимался комплекс специальных условий, обеспечивающих оптимальную адекватность образовательных действий характеру его будущей производственной деятельности и способствующих реализации задачи подготовки специалиста, обладающего полипрофильными знаниями [15].

В другой работе при рассмотрении эргатических образовательных сред нами были выделены основные принципы, которым они должны соответствовать. Рассматривая иммерсивные обучающие среды как вид эргатической образовательной среды, можно в полной мере учитывать их и при работе непосредственно в иммерсивных обучающих средах. К таким принципам отнесены следующие:

– состав и содержание объектов эргатической образовательной среды должны быть направлены на образовательные действия, обеспечивающие выполнение образовательных программ;

– предлагаемые образовательные действия должны быть адекватны содержанию обучения;

– образовательная деятельность в эргатической образовательной среде должна быть гармонизирована;

– для установления взаимного соответствия текущего состояния образовательной ситуации и учета текущих результатов функциональных действий необходимы условия, позволяющие достигать поставленных образовательных целей.

В дополнение можно говорить и о таких принципах, как: системность, обеспечивающая целостность построения процесса обучения; интегративность, предполагающая учёт знаний, методов и средств познания, изучение педагогических явлений и процессов; стадийность, предусматривающая поэтапное обучение в зависимости от текущего уровня знания обучаемого; модульность, позволяющая удобно организовывать образовательный процесс с учётом выбранного материала; технологичность, требующая организации процесса обучения, обеспечивающего последовательность формирования знаний, умений и навыков. Все рассмотренные принципы не только взаимосвязаны и взаимообусловлены, но и дополняют друг друга.

Вышеизложенное позволяет нам сделать вывод, что главным методологическим требованием к проектированию педагогического обеспечения подготовки в иммерсивных обучающих средах выступает рассмотрение его целостности с учетом взаимодействия внутренних и внешних связей между различными компонентами, так или иначе влияющих на развитие системы их подготовки.

Следующий аспект касается педагогического сопровождения. Термин «сопровождение» означает «то, что сопровождает какое-нибудь явление, действие» [16, с. 735]. Разные авторы выделяют его разные виды: психологическое, социально-педагогическое, педагогическое, научно-методическое и др. Такой разброс объясняется содержанием этого феномена, которое определяется сопровождающими участниками этого действия (педагог, психолог, инструктор и др.). Суть всех определений этого понятия сводится к идее взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, нацеленного на достижение конкретных целей (педагогических, психологических, методических и др.). Главным в этом взаимодействии является помощь сопровождаемому, которая строится с учетом целей, задач, существующих условий, позволяющих создать особое пространство доверия, сотрудничества и взаимопомощи в этом процессе.

Педагогическое сопровождение не означает принятие за обучающегося решения, а наоборот, мотивирует его и сохраняет его ответственность за выбор варианта решения поставленной перед ним задачи. Особенно это актуально в условиях иммерсивных обучающих сред, где обучающийся находится погружённым в виртуальные условия и у него создаётся иллюзия присутствия в этих часто новых для него обстоятельствах. Другими словами, речь идёт о создании психолого-педагогических условий для успешного обучения и развития обучающегося в условиях иммерсивности в ситуациях взаимодеятельности педагога и обучающегося. В одной из своих работ мы уже определяли функции педагогического сопровождения в эргатических образовательных средах. Так как иммерсивные обучающие среды являются их разновидностью, выделенные нами функции, считаем, вполне приемлемы: диагностическая (анализ действий обучаемого и поиск наиболее оптимального способа решения поставленных задач); коммуникативная (организация общения в процессе обучения); организаторская (формирование индивидуальной и групповой работы); информационная (открытость процесса сопровождения); технологическая (использование современных технологий).

Акцентируя внимание на педагогическом сопровождении в иммерсивных обучающих средах, мы предполагаем выполнение ряда организационных действий, приемлемых конкретно для таких сред, включающих работу с тренажерным оборудованием, т. е. функции педагогического сопровождения здесь обусловлены именно спецификой иммерсивной обучающей среды.

Учёт педагогических аспектов при конструировании и функционировании иммерсивных обучающих сред позволяет не только планировать образовательный процесс в таких средах, но и корректировать его в зависимости от поставленных задач.

В заключение отметим, что иммерсивная среда обучения находится в поле зрения многих ученых и практиков, и большинство из них рассматривают это явление как эргатическую среду обучения. Интерес к изучению обучающих иммерсивных сред постоянно растёт, что связано с их огромным потенциалом для

процесса подготовки будущих специалистов. Анализ выделенных специфических свойств, признаков и характеристик этого феномена показал их большое разнообразие, что объясняется большим количеством разных подходов к их выделению. Это затрудняет понимание основного смысла создания обучающих иммерсивных сред и возможностей их использования для повышения эффективности обучения, воспитания и подготовки специалистов. Такое положение обусловлено отсутствием единой методологической позиции в раскрытии сущности обучающей иммерсивной среды и принципов её организации.

Показано, что главным методологическим требованием к проектированию процесса подготовки в иммерсивных обучающих средах выступает рассмотрение его целостности, с учетом взаимодействия внутренних и внешних связей между различными компонентами, так или иначе влияющих на развитие системы подготовки, а также обязательного учёта педагогических аспектов при реализации этого процесса в иммерсивных обучающих средах. Тем самым цель исследования достигнута, что позволило существенно расширить представления об иммерсивной обучающей среде и основных компонентах педагогического обеспечения иммерсивных обучающих сред.

Данная работа может представлять интерес для тех, кто готов работать в новых технологических условиях и автоматизации практически всех отраслей производства.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991.
2. Новикова Л.И. *Школа и среда*. Москва: Знание, 1985.
3. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.
4. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*. Москва, 1997: Выпуск 7: 177–184.
5. Хуторской А.В. *Образовательное пространство СНГ – проблема сравнительной педагогики*. Москва: Научно-внедренческое предприятие ИНЭК, 2006.
6. Крылова Н.Б. *Культурология образования*. Москва: Народное образование, 2000.
7. Колоницкая О.Л. Гуманитарная среда – один из способов решения проблем высшего профессионального образования. *Молодой ученый*. 2012; № 5: 431–435. Available at: https://moluch.ru/archive/40/4698
8. Абросимов А.Г. *Теоретические и практические основы создания информационно-образовательной среды вуза*. Самара: Издательство Самарской государственной экономической академии, 2003.
9. Мовчан И.Н. Особенности формирования единой информационно-образовательной среды образовательного учреждения. *Новые информационные технологии в образовании*: материалы VII Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2014: 347–350.
10. Сергеев С.Ф. *Обучающие и профессиональные иммерсивные среды*. Москва: Народное образование, 2009.
11. Makashina I.I. Conditions for designing training and professional environments in the ergatic system. *The European proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*. 2022 DOI: 10.15405/epsbs.2022.03.38.
12. Чурляева Н.П. *Обеспечение качества подготовки инженеров в рыночных условиях на основе компетентностного подхода*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Красноярск, 2008.
13. Корнилов Ю.В. *Педагогическое обеспечение информационно-образовательной среды средствами сетевых и мультимедиа технологий*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Якутск, 2009.
14. Малиночка Э.Г. *Автоматизированная обратная связь как средство совершенствования процесса обучения*. Саратов: Издательство СГУ, 1989.
15. Макашина И.И. *Система педагогического обеспечения полипрофильной подготовки менеджеров для морского торгового флота:* монография. Новороссийск: РИО МГА имени адм. Ф.Ф. Ушакова, 2011.
16. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: ООО «Издательство Оникс», ООО «Издательство «Мир и образование», 2007.

References

1. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Pedagogika, 1991.
2. Novikova L.I. *Shkola i sreda.* Moskva: Znanie, 1985.
3. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.
4. Slobodchikov V.I. Obrazovatel'naya sreda: realizaciya celej obrazovaniya v prostranstve kul'tury. *Novye cennosti obrazovaniya: kul'turnye modeli shkol*. Moskva, 1997: Vypusk 7: 177-184.
5. Hutorskoj A.V. *Obrazovatel'noe prostranstvo SNG – problema sravnitel'noj pedagogiki*. Moskva: Nauchno-vnedrencheskoe predpriyatie IN`EK, 2006.
6. Krylova N.B. *Kul'turologiya obrazovaniya*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2000.
7. Kolonickaya O.L. Gumanitarnaya sreda – odin iz sposobov resheniya problem vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Molodoj uchenyj*. 2012; № 5: 431-435. Available at: https://moluch.ru/archive/40/4698
8. Abrosimov A.G. *Teoreticheskie i prakticheskie osnovy sozdaniya informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza*. Samara: Izdatel'stvo Samarskoj gosudarstvennoj `ekonomicheskoj akademii, 2003.
9. Movchan I.N. Osobennosti formirovaniya edinoj informacionno-obrazovatel'noj sredy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2014: 347-350.
10. Sergeev S.F. *Obuchayuschie i professional'nye immersivnye sredy*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2009.
11. Makashina I.I. Conditions for designing training and professional environments in the ergatic system. *The European proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*. 2022 DOI: 10.15405/epsbs.2022.03.38.
12. Churlyaeva N.P. *Obespechenie kachestva podgotovki inzhenerov v rynochnyh usloviyah na osnove kompetentnostnogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2008.
13. Kornilov Yu.V. *Pedagogicheskoe obespechenie informacionno-obrazovatel'noj sredy sredstvami setevyh i mul'timedia tehnologij*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 2009.
14. Malinochka `E.G. *Avtomatizirovannaya obratnaya svyaz' kak sredstvo sovershenstvovaniya processa obucheniya.* Saratov: Izdatel'stvo SGU, 1989.
15. Makashina I.I. *Sistema pedagogicheskogo obespecheniya poliprofil'noj podgotovki menedzherov dlya morskogo torgovogo flota:* monografiya. Novorossijsk: RIO MGA imeni adm. F.F. Ushakova, 2011.
16. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: OOO «Izdatel'stvo Oniks», OOO «Izdatel'stvo «Mir i obrazovanie», 2007.

Статья поступила в редакцию 09.06.25

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-38-43

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

THE CONCEPTUAL PROVISIONS OF THE FORMATION AND COHESION OF CADET TEAMS IN THE STUDY GROUPS OF A MARITIME UNIVERSITY. The article contains the substantiation and disclosure of the conceptual provisions of the formation and cohesion of cadet teams in the study groups at a maritime university. A set of factors confirming the relevance and importance of the topic is presented. The purpose of the publication is to bring the content of the conceptual provisions to the general pedagogical community. The research methodology provides for a theoretical study of the process of collective education, an analysis of the approaches of Russian scientists to the phenomenon of "collective", the definition of its characteristic features; the definition of the essence and features of the term "cadet collective". The author's definition of this term is proposed. Pedagogical methods are applied: search; document research; theoretical analysis; content analysis of scientific publications; analysis; synthesis; concretization; comparison; recommendation. The result of the study: the conceptual provisions of the formation and cohesion of cadet teams in the study groups of a maritime university. The developed conceptual provisions have scientific novelty, theoretical and practical significance. They are of interest for research and practical activities in higher and secondary professional educational institutions.

Key words: **conceptual provisions, cadets, cadet staff, maritime university, cohesion, study groups, formation**

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

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И СПЛОЧЕНИЯ КУРСАНТСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Статья содержит обоснование и раскрытие концептуальных положений формирования и сплочения курсантских коллективов в учебных группах морского университета. Приведена совокупность факторов, подтверждающая актуальность и важность темы. Цель публикации – довести содержание концептуальных положений до широкой педагогической общественности. Методология исследования предусматривает выполнение теоретического исследования процесса коллективного воспитания, анализ подходов отечественных ученых к феномену «курсантский коллектив», определение его характерных черт. Предложено авторское определение данного термина. Применены педагогические методы: поисковый; исследования документов; теоретический анализ; контент-анализ научных публикаций; анализ; синтез; конкретизация; сравнение; рекомендательный. Результат исследования: концептуальные положения формирования и сплочения курсантских коллективов в учебных группах морского университета. Разработанные концептуальные положения обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью. Они представляют интерес для исследовательской и практической деятельности в высших и средних профессиональных учебных заведениях.

Ключевые слова: **концептуальные положения, курсанты, курсантский коллектив, морской университет, сплочение, учебные группы, формирование**

Существенную роль в современной профессиональной подготовке будущих морских специалистов выполняет курсантский коллектив. По мнению Президента Российской Федерации В.В. Путина, чувство коллективизма свойственно нашему народу. Это одно из традиционных конкурентных преимуществ россиян [1]. Федеральный закон «Об образовании» требует всемерно активизировать воспитание обучающихся, развитие личности, привитие ей лучших качеств (патриотизм, гражданственность и др.) на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей [2]. В Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «коллективизм» отнесен к традиционным отечественным ценностям [3]. Поэтому важнейшей задачей административных структур, профессорско-преподавательского состава и общественных организаций морского университета является задача формирования и сплочения курсантских коллективов в учебных группах, укрепление чувства коллективизма у каждого курсанта.

Также актуальность темы доказывается следующими факторами:

– потребность эффективного и результативного достижения цели профессионального образования: качественной подготовки квалифицированных, конкурентоспособных специалистов морского транспорта, что ориентирует на необходимость всестороннего использования потенциала курсантского коллектива. Формирование специалистов морской отрасли России, соответствующих требованиям XXI века, возможно только в организованном и слаженном коллективе;

– возрастание значимости становления личности курсанта-моряка в процессе профессионального образования, привития ей комплекса интегральных, деловых, профессиональных и лидерских качеств, потребных для будущей профессиональной деятельности, что требует усиления роли курсантского коллектива;

– надобность полной и эффективной реализации требований Международной морской организации по дипломированию будущих командных кадров морских судов, их основательной подготовке к выполнению обязанностей руководителей и лидеров флотских экипажей, формированию компетенций, знаний, навыков и умений укрепления судовых экипажей, мобилизации коллектива на успешное решение задач безопасного мореплавания и транспортировки разнообразных грузов, потребных для экономики страны;

– обеспечение и подтверждение конкурентоспособности морского университета: сформированные курсантские коллективы в учебных группах надежно содействуют подготовке будущих специалистов, будущих выпускников, обладающих: а) совокупностью компетенций и профессионально важных качеств; б) навыками организации и эффективной деятельности в составе команды; в) ответственностью, дисциплинированностью и исполнительностью; г) решительностью и готовностью к допустимому, правомерному и обоснованному риску; д) умением принимать на себя обязанности лидера; е) развитым аналитическим и критическим мышлением; ж) высоким уровнем личностной культуры (включает общую, профессиональную, правовую, экономическую, психолого-педагогическую).

Следовательно, актуальность темы неоспорима.

Цель исследования: на основе теоретического исследования процесса коллективного воспитания разработать концептуальные положения формирования и сплочения курсантских коллективов в учебных группах морского университета.

Исполнение намеченной цели требует реализации вытекающих задач (табл. 1).

Научная новизна исследования состоит в разработке концептуальных положений формирования и сплочения курсантских коллективов в учебных группах морского университета.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что теория социальной и профессиональной педагогики обогащена концептуальными положениями процесса формирования и сплочения курсантских коллективов в учебных группах морского университета.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные концептуальные положения формирования и сплочения курсантских коллективов в учебных группах морского университета могут быть творчески использованы в практике обучения и воспитания курсантов и студентов, в организаторской и воспитательной работе по укреплению современных коллективов обучающихся в вузах и сузах России.

Сущность феномена «курсантский коллектив». По мнению классиков отечественной педагогики А.С. Макаренко, А.В. Мудрика, Н.К. Крупской, Л.И. Новиковой, И.Б. Первина, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и других, развитие и воспитание личности наиболее эффективно может быть реализовано только в процессе коллективного воспитания.

В педагогике под коллективом принято определять «группу людей, взаимно влияющих друг на друга и связанных между собой общностью социальных обусловленных целей, интересов, потребностей, норм и правил поведения, совместно выполняемой деятельностью, общностью средств деятельности, единством воли, выражаемой руководством коллектива, в силу этого достигающей более высокого уровня развития, чем простая группа» [4, с. 38].

Для коллектива характерны определенные признаки:

– *наличие общей социально значимой цели* (характеризуется направленностью; совпадением с общественными целями; поддержкой государства и социумом);

– *общая совместная деятельность* (устремлена на реализацию намеченной цели; предусмотрена общая организация совместной деятельности; проявляется высокая личная ответственность членов коллектива за качество и результативность деятельности);

– *отношения ответственной зависимости* (межличностные отношения членов коллектива обладают своеобразной спецификой, которые отражают: а) единство цели и деятельности; б) единство переживаний и волнений; в) единство оценочных суждений);

Таблица 1

Задачи исследования и методы их реализации

Конкретные задачи	*Метод решения*
1. Провести теоретическое исследование процесса коллективного воспитания и изучить подходы отечественных ученых к феномену «курсантский коллектив», определить его сущность и характерные черты	поисковый; исследования документов; теоретический анализ
2. Предложить авторское определение термина «курсантский коллектив»	контент-анализ научных публикаций; конкретизация
3. Разработать концептуальные положения процесса формирования и сплочения курсантских коллективов в учебных группах морского университета	анализ; синтез; конкретизация
4. Установить научную новизну, теоретическое и практическое значение разработанных концептуальных положений формирования и сплочения курсантских коллективов в учебных группах морского университета	сущностной анализ; сравнение с ранее разработанными концепциями
5. Предложить методические рекомендации преподавателям, командирам курсантских рот и воспитателям вузов, иных учебных заведений по творческому использованию предложенных концептуальных положений в практике организаторской и воспитательной деятельности по сплочению курсантских и студенческих коллективов	рекомендательный; конкретизация

– *общий выборный руководящий орган* (орган управления формируется демократическим путем, предусматривающим: а) выдвижение на общем собрании кандидатов в руководящий орган из числа наиболее авторитетных и харизматичных личностей; б) прямое и открытое голосование);

– *здоровая морально-психологическая атмосфера* (достигается за счёт создания благоприятного внутриколлективного климата (предусматривает: эмоциональную поддержку; взаимопонимание и уважение; конструирование доверительных отношений; поддержку разумных инициатив; установление позитивного социального взаимодействия; инклюзивность));

– *сплоченность* (является характеристикой системы внутригрупповых связей, свидетельствующих о степени совпадений оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам, людям, идеям, событиям и прочему, особенно значимым для группы в целом).

В педагогике разработаны различные классификации коллективов.

К примеру, по содержанию деятельности они делятся на учебные (школьные, студенческие, курсантские), трудовые, научные, общественно-политические, художественно-творческие, спортивные.

Рассмотрим сущность и назначение курсантского коллектива.

Основываясь на концепции А.С. Макаренко, теорию курсантского коллектива разрабатывали А.В. Барабанщиков, О.А. Козлов, С.К. Костина, Н.С. Кравчун, М.Л. Новожилов, Я.В. Подоляк, Н.Ф. Феденко, А.А. Федотов и другие, научные работы которых составляют надежный базис и верный ориентир в деятельности по сплочению коллектива.

В современный период теорию курсантского коллектива исследовали военные и гражданские ученые-моряки В.А. Акиншин (2000); О.А. Козлов (2000); В.А. Писаревский (2001); А.А. Андреев (2009); П.В. Тимченко (2012); О.В. Фомичева (2013); А.Д. Николаева (2024) и др. Особый интерес представляют научные публикации таких авторов, как Л.В. Панина, О.Н. Касьянов, С.М. Гончаров, О.А. Володина и др.

Так, В.А. Акиншин характеризует флотский коллектив как определенную «среду непосредственного общения, в которой формируются многие стороны личности». Автор отмечает, что морской коллектив схож с иными видами коллективов, но в то же время «представляет собой совершенно самостоятельное формирование со своими целями, задачами и отличительными чертами» [5, с. 3]. О.А. Козлов утверждает, что «сущность коллектива как устойчивой социально-психологической общности людей, объединенных общей социально значимой целью, определяется следующими признаками: соединение индивидов на основе общих задач; совместный характер деятельности; постоянное осуществление формальных и неформальных коммуникативных контактов» [6, с. 21]. П.В. Тимченко замечает, что сила коллектива курсантов морского вуза в настойчивом «воспитании гражданской позиции» обучающихся и созидательном содействии «профессиональному становлению специалистов» морского транспорта [7, с. 22]. А.Д. Николаева пришла к выводу, что именно курсантский коллектив качественно воздействует на будущих выпускников в плане содействия в получении новых профессиональных знаний, становлении профессиональных ценностных ориентаций, формировании требуемых навыков и готовности к командной работе. Для этого требуется создание необходимой воспитательной среды, наличие позитивных внутригрупповых взаимоотношений, формирование у курсантов навыков работы в команде, эффективное командное взаимодействие в интересах профессионального обучения, развития у курсантов профессиональных и общечеловеческих ценностей [8, с. 194]. А.А. Андреев придерживается мнения, что современный курсантский коллектив есть учебное формирование, отличающееся целеустремлённостью, организованностью и работоспособностью, объединенное единством целей и профессиональных взглядов, навыками и привычками совместной учебной деятельности и взаимопомощи, а также межличностными отношениями товарищества и дружбы. Согласно выводам автора, «целенаправленный процесс» формирования курсантского коллектива качественно влияет на «изменение и совершенствование комплекса межличностных отношений, коллективных взглядов и требований, традиций, обычаев и привычек, норм поведения, морально-психологического климата в коллективе» и в то же время способствует «эффективному усвоению знаний, умений и навыков», потребных для будущей профессиональной деятельности [9, с. 21]. Л.В. Панина под коллективом понимает объединение курсантов для достижения общих целей в профессиональном образовании, «отличающееся определенной системой полномочий и ответственности, определенным соотношением и взаимозависимостью отдельных своих частей». По мнению автора, именно в коллективе и с помощью коллектива формируются ведущие качества будущего морского специалиста (направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения) [10, с. 63]. С.М. Гончаров причисляет сплочение курсантского коллектива к важным элементам учебно-воспитательного процесса. Автор придерживается взгляда, согласно которому становление коллектива, группы, команды единомышленников, развитие командного духа может существенно повысить учебную мотивацию, и утверждает, что сплочение коллектива, становление команды повышает и развивает следующие мотивы: а) социальные (ответственность перед учебной группой); б) познавательные (тяга к новым знаниям в группе единомышленников в среднем выше, чем у отдельного курсанта (студента)); в) профессионально-ценностные (в здоровом коллективе значительно повышается ценность профессиональных навыков, знаний); г) эстетические (появляется (повышается) удовольствие от процесса обучения, раскрываются скрытые способности и таланты); д) коммуникативные (обсуждение процесса обучения и полученных результатов приводит к желанию соответствовать уровню группы для участия в коммуникативных процессах); е) статусно-позиционные (стремление через учебу и общественную деятельность утвердиться в коллективе группы); ж) традиционно-исторические мотивы (если создание команды на 1-м курсе становится традицией кафедры, вуза, эта традиция начинает выступать в качестве дополнительного стимула) [11, с. 33–34]. О.А. Володина полагает, что курсантский коллектив – это особый формат организации и деятельности группы, целеустремлённой к получению профессионального образования. Весомой составляющей в воспитании будущих профессионалов морского транспорта должны стать флотские традиции. Их освоение позволяет курсантской группе почувствовать силу сплоченности команды, организовать взаимодействие, позволяющее преодолеть все трудности и проблемы [12].

Произведенный теоретический анализ позволяет определить следующие характерные черты курсантского коллектива морского университета, который:

– представляет собой компактную группу молодых людей, обучающихся в вузе;

– связывает курсантов целенаправленной совместной учебной деятельностью и производственной практикой на судах морского транспорта;

– объединяет обучающихся общественно-значимой целью, общественно-полезными видами деятельности, общностью интересов;

– поддерживает и развивает потребности, интересы курсантов в получении выбранной морской профессии судоводителя или судомеханика;

– формирует у курсантов патриотизм и гражданственность, позитивные ценностные ориентации, установки и нормы поведения;

– воплощает и развивает отношения сотрудничества, взаимной ответственности и помощи друг другу как в учебе, так и в иных жизненных ситуациях.

Курсантский коллектив успешно содействует:

– адаптации к казарменной форме жизнедеятельности и полувоенному внутреннему порядку в университете;

– формированию гражданской позиции и государственного патриотизма;

– окончательному профессиональному самоопределению каждого курсанта;

– принятию решения посвятить себя морской профессиональной деятельности и службе на транспортных судах Российской Федерации;

– воспитанию лидерской позиции и развитию лидерских качеств [13];

– выработке чувства коллективизма, флотского братства и товарищества.

В интересах формирования и сплочения курсантского коллектива необходимо творчески применять потенциал:

– *познавательного интереса* к теории и практике коллективного воспитания, формировании у курсантов коллективизма (предусматривает: а) обогащение и закрепление психолого-педагогических знаний о коллективизме; б) выработку

Таблица 2

Краткая характеристика некоторых концепций сплочения студенческих коллективов

Автор концепции	*Краткая характеристика концепции*
Л.И. Уманский Параметрическая концепция социально-психологической структуры коллектива	– динамическая природа группового взаимодействия проявляется в последовательном развитии от группы-конгломерата до высшей точки развития – коллектива. Каждая стадия характеризуется качественным изменением следующих параметров: направленность, организованность, подготовленность и коммуникативность. Автор выделил пять стадий (уровней) развития коллектива: номинальная группа; группа-ассоциация; группа-кооперация; группа-автономия; группа-коллектив
А.В. Петровский Стратометрическая концепция	– структура малой группы делится на три слоя. На первом уровне обособляются непосредственные эмоциональные межличностные отношения. На втором уровне отношения строятся на совпадении ценностных ориентаций. На третьем уровне члены группы разделяют цели групповой деятельности. Об эффективности группы свидетельствуют показатели развития отношений первой и второй страт
К. Левин Концепция групповой динамики	– сплоченность определяется как «тотальное поле сил», заставляющее членов группы оставаться в ней. Группа тем сплоченнее, чем больше она отвечает потребностям людей в эмоционально насыщенных межличностных связях. Основные аспекты концепции: этапы развития коллектива (образование, функционирование, развитие, стагнация, регрессия, распад); разрешение внутригрупповых противоречий; сплоченность, лидерство, изменение группы

коллективистических навыков и привычек поведения; в) вовлечение курсантов в разнообразные формы работы (коллективные и групповые); г) включение в практическую деятельность, в широкую сферу отношений) [14; 15];

– *профессиональной и конвенционной подготовки* (позволяет: а) выработать у будущих морских специалистов осознанное понимание роли и значимости коллектива в преодолении любых проблем и опасностей; б) подготовить членов экипажа к грамотным действиям в повседневной деятельности; в) сформировать готовность к действиям в опасных и аварийных ситуациях; г) сформировать аналитическое и критическое мышление) [16; 17];

– *педагогического стимулирования* (позволяет: а) объективно и справедливо оценить вклад каждого курсанта в деле формирования и сплочения коллектива; б) повысить эффективность коллектива; в) развить у курсантов мотивы участия в коллективной деятельности; г) улучшить характер коммуникации) [18; 19];

– *воспитательной работы* (особенности: а) специфика взаимодействия субъектов образовательного процесса, имеющих определённое служебное положение и опыт сплочения флотских коллективов; б) реализация методов и форм работы, характерных для морской образовательной организации; в) формирование устойчивых связей между курсантами) [20].

Наибольшую популярность в практике формирования и сплочения студенческих коллективов приобрели концепции Л.И. Уманского, А.В. Петровского, К. Левина (табл. 2).

Предложенные Л.И. Уманским, А.В. Петровским, К. Левиным теории полезны для исследовательской и практической деятельности. Однако их применение в практике работы морских учебных заведений не совсем соответствует целям, задачам и специфике морской профессиональной деятельности. Данное обстоятельство ориентирует на необходимость современной разработки требуемых концептуальных положений.

Выполненный теоретический анализ позволяет перейти к основной части статьи.

Концептуальные положения формирования и сплочения курсантских коллективов в учебных группах морского университета. Ориентируясь на опыт структуры концептуальных положений, разработанных М.Ю. Корниловой, Г. Муравьевым, М.А. Егоровым, С.Н. Томилиной и другими, остановимся на следующем составе разрабатываемой концепции: конкретизированная цель, вытекающие задачи, основополагающие принципы, основные направления, содержание учебно-воспитательного воздействия, механизм реализации, рекомендуемые формы и методы, ожидаемый результат. Краткая характеристика сути каждого компонента приведена в таблице 3.

Рассмотрим отдельно каждый компонент.

1. *Цель предлагаемой концепции*: формирование и сплочение курсантского коллектива в интересах эффективного освоения членами коллектива рабочих учебных программ изучаемых дисциплин и получение высшего образования по избранной морской специальности. Формирование и сплочение курсантского коллектива морского университета – это сложный, целенаправленный процесс, в который вовлечены руководящий и профессорско-преподавательский состав морского вуза, командиры курсантских рот, общественные организации вуза, ветераны университета и морской отрасли при активном участии самих курсантов – членов коллектива.

Таблица 3

Краткая характеристика компонентов разрабатываемой концепции

Компонент	*Краткая характеристика*
Цель	– (в педагогике) понимается как будущий результат целенаправленной деятельности, планируемые качественные трансформации состояния системы «коллектив»
Задачи	– представляют собой совокупность конкретных и последовательно-логических действий, направленных на эффективное достижение намеченной цели
Принципы	– основа, правило, исходное положение, следование которому обеспечивает оптимальное достижение намеченной цели
Направления	– выступают как некие стратегические линии, предопределяющие содержание деятельности по формированию и сплочению курсантского коллектива
Содержание	– отобранная и систематизированная информация, адаптированная преподавателем в соответствии с целью концептуальных положений, обеспечивающая передачу курсантам новых знаний, умений, навыков и передового опыта в сфере коллективного воспитания и сплочения курсантского коллектива
Механизм реализации	– комплекс мероприятий (организационных, обучения и воспитания), направленных на реализацию положений концепции по формированию и сплочению курсантского коллектива
Методы	– есть способ достижения намеченной цели, решения конкретной задачи по формированию и сплочению курсантского коллектива
Формы	– вид организации взаимодействия преподавателя и курсантов (индивидуально, в учебных группах, коллективе) в рамках организаторской и учебно-воспитательной деятельности
Результат	– достигнутый уровень сформированности и сплоченности курсантского коллектива, включающий усвоенные знания, навыки и умения, личное поведение и поступки, положительно характеризующие коллектив

2. *Задачи*, направленные на достижение обозначенной цели:

– ознакомление курсантов с новыми знаниями в сфере коллективного воспитания;

– привитие курсантам осознанной потребности в коллективе, базирующееся на уяснение членами коллектива значения и силы коллектива, его роли в получении высшего морского образования;

– формирование у курсантов навыков и умений жизнедеятельности в коллективе;

– вырабатывание стабильных, константных связей между курсантами (принципы: единство; общие цели и идеи; уважение; товарищеская взаимопомощь; открытость и искренность; бескорыстие);

– создание здоровых морально-нравственных отношений в курсантском коллективе;

– воспитание у курсантов устойчивых морально-деловых качеств, потребных для результативного сосуществования в курсантском коллективе;

– повышение уровня успеваемости, ответственности, исполнительности и дисциплинированности членов курсантского коллектива;

– формирование толерантных отношений к курсантам из других республик и стран, представляющим иные народы, нации и религии.

Реализация задач, направленных на достижение обозначенной цели, требует соблюдения следующих условий: системность и последовательность (требует: обеспечить логичное и упорядоченное движение к цели, исключив хаотичное распределение усилий и ресурсов); обеспечение интеграции и синергетики (каждый элемент процесса должен взаимодействовать с другими, создавая дополнительную ценность и повышая общую эффективность); гибкость и адаптивность (в зависимости от изменения внешних и внутренних условий следует выполнить корректуру цели на разных уровнях); измеримость и контролируемость (позволяет объективно оценить прогресс и выявить возможные отклонения формирования и сплочения коллектива); обеспечение личной и коллективной ответственности (курсанты должны осознать свою роль и вклад в достижение общей цели, содействуя командной работе).

При постановке задач следует непременно придавать значение следующим критериям: а) достижимость (наличие для этого требуемых ресурсов (материальных, духовных, воспитательных) и времени); б) релевантность (понимается как степень соответствия информации или контента запросам, интересам и потребностям курсантов), то есть установленные задачи должны быть согласованы с общими целями предложенной концепции; в) временные рамки (каждой задаче отведены определенные сроки реализации). Позволяет: а) определить приоритеты деятельности; б) организовать плодотворную и эффективную работу; в) своевременного достичь намеченной цели.

3. *Принципы* формирования и сплочения курсантского коллектива даны в таблице 4.

Таблица 4

Принципы формирования и сплочения курсантского коллектива

Принципы	*Требования принципов*
Гуманизации	– предполагает создание стабильной, конструктивной и доброжелательной атмосферы, уважение, содействие и взаимопомощь, организацию совместной деятельности профессорско-преподавательского состава и курсантов, признание прав и свобод друг друга
Воспитание в коллективе и через коллектив	– предполагает создание условий для единства жизни и воспитания, где осуществляется прямое и параллельное педагогическое воздействие, влияние на отдельного воспитанника и на весь коллектив в целом
Сочетание требовательности к подчинённым с уважением и заботой	– предполагает: принципиальное и последовательное предъявление курсантам высоких требований, исходя из интересов коллектива; проявление уважительного отношения к личности курсанта, оберегание его чести и достоинства, постоянную заботу об удовлетворении его потребностей в сфере профессионального образования и духовно-нравственного становления; уважение мнения курсантов; искренний интерес к курсантам, их заботам и нуждам
Опора на положительное	– предполагает создание ситуации успешности, оценку не личности курсанта, а его деятельности и поступков
Единство и согласованность командиров курсантских рот в воспитательных воздействиях	– требует, чтобы все преподаватели, воспитатели и командиры курсантских рот, причастные к воспитанию, действовали сообща, дополняя и усиливая педагогическое воздействие в интересах формирования и сплочения курсантских коллективов

4. *Направления* формирования и сплочения курсантского коллектива:

– *духовно-нравственное воспитание* намечает приобщение курсантов к национальным и общечеловеческим ценностям и идеалам. Ориентирует на применение в воспитательной работе: а) лучших общечеловеческих и традиционных российских ценностей; б) богатства потенциала национальной и мировой культуры; в) обращённости к каждому курсанту, его внутреннему миру; г) позитивного отношения курсантов друг к другу;

– *создание доверительной дружеской атмосферы* обеспечивает эффективную совместную деятельность и решение внутриличностных конфликтов;

– *патриотическое воспитание*: а) выражает чувство любви к Отечеству, народу и государству; б) определяет гражданскую позицию курсанта; в) выражает стремление к достойному и результативному труду; д) проявляет готовность курсанта к защите Родины в мирное и военное время;

– *правовое воспитание* направлено на повышение правовой грамотности и правовой культуры, что содействует укреплению межличностных отношений курсантов;

– *воспитание на традициях:* сила традиций есть сила примера, это эталон поведения и действия, побуждающий новое поколение курсантов следовать курсом своих отцов и дедов, приумножая их славные дела, проявление добросовестной и беззаветной службы Отечеству.

– *формирование конструктивных навыков взаимодействия в учебно-воспитательной деятельности* требует: а) развития коммуникативных навыков, действенного, продуктивного общения; б) освоения плодотворных видов деятельности; в) свободной реализации возможностей и идей, поддержки полезных начинаний; г) ориентации на интересы и потребности курсантов; д) учёта возрастной и психологической специфики развития курсантов; е) выстраивания доброжелательной линии общения с курсантами;

– *профилактика конфликтов и их коррекция* направлена на: а) предупреждение столкновений и всевозможных разборок; б) подготовку обучающихся к конструктивному разрешению возникших противоречий; в) укрепление курсантского коллектива.

5. *Содержание* процесса формирования и сплочения курсантского коллектива включает: а) организаторскую деятельность (создание механизмов управления в соответствии с целями и задачами концепции; подбор младших командиров и актива коллектива; определение имеемых средств и ресурсов; ознакомление младших командиров и активистов с основными задачами; планирование; распределение обязанностей и задач младшим командирам и активистам; проведение организационных собраний; координация деятельности; учет и контроль; анализ эффективности); б) применение потенциала специальных, конвенционных и общегуманитарных дисциплин в интересах сплочения коллектива; в) изучение и овладение авторской целевой программой «Курсантский коллектив – организованное и работоспособное объединение единомышленников», структурно объединяющей четыре модуля: «*Теоретический*» (ознакомление курсантов с новыми знаниями о формировании и сплочении коллектива); «*Деятельностный*» (вовлечение курсантов в разнообразные виды деятельности); «*Воспитательный*» (участие курсантов в воспитательных и волонтерских мероприятиях); «*Рефлексии и самовоспитания*» (предусматривает работу курсантов над собой по самоанализу и познанию себя как члена коллектива, а также по изменению себя в соответствии с поставленными целями формирования и сплочения коллектива). На изучение авторской целевой программы потребно 76 часов. Распределение времени предусматривает: исходное тестирование – 2 часа; изучение модулей – 72 часа (первый модуль – 20 часов; второй модуль – 20 часов; третий модуль – 20 часов; четвертый модуль – 12 часов); итоговое тестирование – 2 часа; оценка и интерпретация результатов педагогической диагностики, корректировка и совершенствование программы – 2 часа.

Итоги изучения авторской целевой программы отражают усвоенные знания, умения, навыки в сфере коллективного воспитания и коллективной деятельности. Это то, что курсант будет знать, понимать и уметь делать в интересах коллектива и на его благо.

6. *Механизм реализации* включает: а) применение настоящих концептуальных положений в качестве целевого ориентира учебно-воспитательной деятельности по формированию и сплочению курсантского коллектива; б) планирование и реализацию организационной деятельности; в) творческое создание авторской целевой программы и организацию её группового и индивидуального изучения курсантами; г) проведение педагогической диагностики (исходное, промежуточное, итоговое); д) мониторинг процесса формирования и сплочения курсантского коллектива; е) объективную оценку итоговых результатов, корректуру целевой программы.

7. Целесообразно использовать следующие *методы* формирования и сплочения курсантского коллектива: тестирование, педагогическое наблюдение, беседа, изучение документов и автобиографий, совместные досуговые мероприятия, деловые игры, создание коллективного мнения, поддержание строгого порядка в общежитии и курсантских кубриках.

8. Рекомендуемые *формы* формирования и сплочения курсантского коллектива: совместный просмотр художественных фильмов и их обсуждение, экскурсии, встречи с ветеранами морского транспорта, тренинги, круглые столы, участие в коллективных акциях помощи семьям ветеранов и участников СВО, работа в малых группах и др.

9. *Результат:* сформированный и сплоченный курсантский коллектив, отличающийся морально-психологическим единством, сработанностью, психологической совместимостью, высоким уровнем успеваемости и дисциплиной, всесторонним развитием личности курсанта; способный качественно и высоко результативно решить основную цель: максимально содействовать овладению каждым курсантом – членом коллектива учебной программой вуза и получению диплома о высшем образовании.

Таким образом, формирование и сплочение курсантского коллектива гражданского морского университета является сложным и длительным педагогическим процессом, требующим наличия четких концептуальных положений как ориентира учебно-воспитательной деятельности для руководящего состава, управления воспитательной работой и воспитателей, преподавателей, командиров курсантских рот и курсантов.

Предлагаемые концептуальные положения содержат ведущую идею, авторское определение, характерные особенности, цель, задачи, принципы, направления, содержание, механизм реализации, методы, формы, результат.

Действенным средством формирования и сплочения курсантского коллектива является авторская целевая программа «Курсантский коллектив – организованное и работоспособное объединение единомышленников», структурно состоящая из четырех логически взаимосвязанных учебных модулей («Теоретический», «Деятельностный», «Воспитательный», «Рефлексии и самовоспитания»), вооружающих курсантов новыми знаниями, необходимыми навыками и умениями командообразования, коммуникации, взаимоподдержки и взаимопомощи, что позволяет укрепить курсантский коллектив и направить его на решение важнейших задач: профессионального образования и становления каждого члена коллектива компетентным специалистом морского транспорта.

Реализация предложенных концептуальных положений активизирует организаторскую и учебно-воспитательную деятельность по формированию и сплочению коллективов учебных заведений, позволит направить усилия коллективов на качественное формирование каждого курсанта и студента как настоящего профессионала своего дела, надежного специалиста для отечественного морского и речного транспорта.

Предложенные концептуальные положения будут востребованы отечественными учебными заведениями профессионального образования для формирования и сплочения курсантских и студенческих коллективов. Дальнейшие исследования необходимо сосредоточить на конструировании педагогической модели формирования и сплочения курсантского коллектива морского университета.

Библиографический список

1. Путин назвал коллективизм одним из преимуществ русского народа. *РИА Новости*. Available at: https://ria.ru/20180214/1514635277.html?ysclid=maj
2. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 28.02.2025) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2025). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
3. *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/?ysclid=maj7o9lco9913572453
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
5. Акиншин В.М. *Психолого-педагогические условия сплочения воинского коллектива*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2000.
6. Козлов О.А. *Творческая реализация достижений теории коллектива в организации воспитательной работы с личным составом курсантского подразделения*. Автореферат диссертация … кандидата педагогических наук. Саратов, 2000.
7. Тимченко П.В. *Воспитание гражданской позиции курсантов морского вуза как фактор профессионального становления специалистов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2012.
8. Николаева А.Д. Педагогические условия формирования профессиональных ценностных ориентаций обучающихся (на примере организации водного транспорта). *Современные наукоемкие технологии*. 2024; № 10: 189–194.
9. Андреев А.А. *Педагогические пути формирования коллективов курсантских подразделений в военных вузах*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
10. Панина Л.В. Личность и коллектив. *Воспитательная деятельность в современном университете: проблемы, исследования, инновации*: сборник материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции. Владивосток: Морской государственный университет, 2013: 62–64.

11. Гончаров С.М. Опыт формирования общекультурных компетенций студентов на примере подготовки специалистов по информационной безопасности. *Традиции и инновации в учебно-воспитательном процессе современного университета*: сборник материалов 12-й региональной научно-практической конференции. Владивосток: Морской государственный университет, 2013: 33–36.
12. Володина О.А. *Сплочение групп первокурсников в духе флотских традиций*. Available at: https://www.ssuwt.ru/news/splochenie-grupp-pervokursnikov-v-dukhe-flotskikh-traditsij
13. Томилин А.Н. Педагогические условия формирования лидерских качеств у курсантов судоводителей в процессе учебно-воспитательной деятельности. *Вестник ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2023; № 4 (45): 148–151.
14. Томилин А.Н. О применении познавательного интереса в практике проведения конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 193–198.
15. Томилин А.Н. Педагогическая стратегия формирования познавательного интереса курсантов морского вуза к конвенционной подготовке. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 392–396.
16. Томилин А.Н. Пути совершенствования конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Проблемы современных интеграционных процессов. Пути реализации инновационных решений:* сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Стерлитамак: АМИ, 2024: 37–40.
17. Томилин А.Н. Конкретизированная цель и задачи конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Уральские научные чтения:* сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Аэтерна, 2024: 155–159.
18. Томилин А.Н. Стимулирование как важнейший метод активизации воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 102–105.
19. Томилин А.Н. Педагогические условия применения метода стимулирования в воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 44–47.
20. Феоктистова А.А. Особенности воспитательной работы по сплочению курсантского коллектива в образовательных организациях МВД России. *Современные проблемы науки и образования*. 2023; № 3. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32629

References

1. Putin nazval kollektivizm odnim iz preimuschestv russkogo naroda. *RIA Novosti*. Available at: https://ria.ru/20180214/1514635277.html?ysclid=maj
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 №273-FZ (red. ot 28.02.2025) (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.04.2025). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
3. *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/?ysclid=maj7o9lco9913572453
4. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*: dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
5. Akinshin V.M. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya splocheniya voinskogo kollektiva*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2000.
6. Kozlov O.A. *Tvorcheskaya realizaciya dostizhenij teorii kollektiva v organizacii vospitatel'noj raboty s lichnym sostavom kursantskogo podrazdeleniya*. Avtoreferat dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Saratov, 2000.
7. Timchenko P.V. *Vospitanie grazhdanskoj pozicii kursantov morskogo vuza kak faktor professional'nogo stanovleniya specialistov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2012.
8. Nikolaeva A.D. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nyh cennostnyh orientacij obuchayuschihsya (na primere organizacii vodnogo transporta). *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2024; № 10: 189-194.
9. Andreev A.A. *Pedagogicheskie puti formirovaniya kollektivov kursantskih podrazdelenij v voennyh vuzah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
10. Panina L.V. Lichnost' i kollektiv. *Vospitatel'naya deyatel'nost' v sovremennom universitete: problemy, issledovaniya, innovacii*: sbornik materialov XIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Vladivostok: Morskoj gosudarstvennyj universitet, 2013: 62-64.
11. Goncharov S.M. Opyt formirovaniya obschekul'turnyh kompetencij studentov na primere podgotovki specialistov po informacionnoj bezopasnosti. *Tradicii i innovacii v uchebno-vospitatel'nom processe sovremennogo universiteta*: sbornik materialov 12-j regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Vladivostok: Morskoj gosudarstvennyj universitet, 2013: 33-36.
12. Volodina O.A. *Splochenie grupp pervokursnikov v duhe flotskih tradicij*. Available at: https://www.ssuwt.ru/news/splochenie-grupp-pervokursnikov-v-dukhe-flotskikh-traditsij
13. Tomilin A.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya liderskih kachestv u kursantov sudovoditelej v processe uchebno-vospitatel'noj deyatel'nosti. *Vestnik GMU imeni admirala F.F. Ushakova*. 2023; № 4 (45): 148-151.
14. 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.
15. 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.
16. Tomilin A.N. Puti sovershenstvovaniya konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo universiteta. *Problemy sovremennyh integracionnyh processov. Puti realizacii innovacionnyh reshenij:* sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sterlitamak: AMI, 2024: 37-40.
17. Tomilin A.N. Konkretizirovannaya cel' i zadachi konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo universiteta. *Ural'skie nauchnye chteniya:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: A`eterna, 2024: 155-159.
18. Tomilin A.N. Stimulirovanie kak vazhnejshij metod aktivizacii vospitatel'no-patrioticheskoj deyatel'nosti s uchaschejsya molodezh'yu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 102-105.
19. Tomilin A.N. Pedagogicheskie usloviya primeneniya metoda stimulirovaniya v vospitatel'no-patrioticheskoj deyatel'nosti s uchaschejsya molodezh'yu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 44-47.
20. Feoktistova A.A. Osobennosti vospitatel'noj raboty po splocheniyu kursantskogo kollektiva v obrazovatel'nyh organizaciyah MVD Rossii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 3. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32629

Статья поступила в редакцию 02.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-43-47

Tomilina S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

STATE-PATRIOTIC EDUCATION OF MARITIME UNIVERSITY CADETS BASED ON A CONSTRUCTIVE APPROACH. The article presents an analysis of a constructive approach to state-patriotic education of cadets of maritime universities in the context of modern educational standards regulated by the Federal State Educational Standards (FSES). In the context of globalization, transformation of the socio-cultural environment and increasing geopolitical tension, the problem of integrating state-patriotic education into the educational process is becoming more relevant. The study emphasizes the importance of state-patriotic education for the training of maritime specialists, forming in them a sense of duty, responsibility and loyalty to the Motherland. The author proposes an innovative comprehensive methodology based on a constructive approach, which is aimed at developing in cadets the skills of constructive thinking, analytical decision-making and competencies necessary for productive professional activity in a dynamically changing military-political situation. The proposed methodology is aimed at eliminating the gap between theoretical knowledge and practical competencies of graduates, which negatively affects their readiness for professional activity and active participation in public life. It is substantiated that the implementation of the proposed methodology significantly improves the quality of training of future specialists capable of effectively performing their duties in difficult geopolitical conditions.

Key words: **state education, patriotic education, constructive approach to education, maritime university, cadets of maritime universities, foundations of constructiveness, constructive personality**

С.Н. Томилина*, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ КОНСТРУКТИВНОГО ПОДХОДА

Статья представляет собой анализ конструктивного подхода к государственно-патриотическому воспитанию курсантов морских университетов в контексте современных образовательных стандартов, регламентированных Федеральными государственными образовательными стандартами. В условиях глобализации, трансформации социокультурной среды и возрастания геополитической напряженности актуализируется проблема интеграции государственно-патриотического воспитания в образовательный процесс. Исследование подчеркивает значимость государственно-патриотического воспитания для подготовки морских специалистов, которое формирует у них чувство долга, ответственности и преданности Родине. Автор предлагает инновационную комплексную методологию, основанную на конструктивном подходе, который направлен на развитие у курсантов навыков конструктивного мышления, аналитического принятия решений и компетенций, необходимых для продуктивной профессиональной деятельности в условиях динамично меняющейся военно-политической обстановки. Предлагаемая методология обращена на устранение разрыва между теоретическими знаниями и практическими компетенциями выпускников, который негативно сказывается на их готовности к профессиональной деятельности и активному участию в общественной жизни. Обосновывается, что реализация предложенной методологии значительно повышает качество подготовки будущих специалистов, способных эффективно выполнять свои обязанности в сложных геополитических условиях.

Ключевые слова: **государственное воспитание, патриотическое воспитание, конструктивный подход в образовании, морской вуз, курсанты морских вузов, основы конструктивности, конструктивная личность**

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью устранения разрыва между стремлением морских образовательных учреждений формировать у курсантов патриотизм и преданность государству, с одной стороны, и отсутствием системного интегрированного подхода к развитию конструктивного мировоззрения обучающихся в рамках учебного процесса – с другой. Образовавшийся пробел в образовательной парадигме приводит к дефициту у выпускников компетенций, необходимых для эффективного функционирования в профессиональной среде и активного участия в общественной жизни страны. Для решения обозначенной проблемы требуется разработка и внедрение комплексной методологии, направленной на формирование у курсантов устойчивого мировоззрения, включающего в себя элементы патриотизма, гражданской ответственности и профессиональной этики, что предполагает не только теоретическое изучение соответствующих аспектов, но и практическую реализацию образовательных программ, ориентированных на развитие у обучающихся основ конструктивности (конструктивного мышления, конструктивных навыков и конструктивной деятельности) для своевременного принятия обоснованных решений и способности к конструктивному диалогу.

Цель исследования: разработка комплексной методологии на основе конструктивного подхода, направленной на формирование у курсантов морских вузов основ конструктивности (конструктивное мышление, способность к продуктивной деятельности, готовность к оправданному риску и адаптивность, ответственность и этическое сознание), обусловливающих их устойчивую гражданскую позицию и готовность к государственно-патриотической деятельности.

Задачи исследования:

– провести анализ существующих подходов к формированию мировоззрения у курсантов морских образовательных учреждений;

– выявить ключевые элементы конструктивного подхода, способствующие развитию патриотизма, гражданской ответственности и готовности к деятельности во благо отчизны;

– разработать методологические основы и механизмы интеграции конструктивного подхода в учебный процесс морских университетов через образовательные программы государственно-патриотической деятельности, направленные на развитие у курсантов конструктивного мышления, способности к продуктивной деятельности, готовности к оправданному риску и адаптивности, ответственности и этического сознания.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем представлена комплексная методология на основе конструктивного подхода, уточняющая определение ключевых понятий, которая через развитие личностных качеств курсантов направлена на формирование у них устойчивого мировоззрения, включающего в себя элементы патриотизма, глубоко осознанной гражданской ответственности и профессиональной этики.

Теоретическая значимость состоит в том, что данное исследование вносит важный вклад в развитие теории морского образования, обогащая ее концептуальный аппарат и методологические подходы. Полученные результаты способствуют повышению качества подготовки специалистов и их готовности к выполнению профессиональных и гражданских обязанностей на благо государства.

Практическая значимость определяется тем, что разработанная комплексная методология на основе конструктивного подхода предполагает реализацию образовательных подходов, направленных на развитие у курсантов конструктивного мышления, способности к продуктивной деятельности, готовности к оправданному риску и адаптивности, ответственности и этического сознания, что позволит выпускникам морских вузов эффективно функционировать в профессиональной среде, активно участвовать в общественной жизни и вносить вклад в укрепление государственности.

В контексте российской образовательной системы и социальной политики воспитание любви к Родине и уважения к государству представляет собой фундаментальный аспект, интегрированный в институциональную структуру. Однако методы и стратегии государственно-патриотического воспитания могут значительно варьироваться в зависимости от целевой аудитории и специфики образовательных учреждений. Сравнительный анализ различных подходов к государственно-патриотическому воспитанию курсантов морского университета и воспитанию патриотизма среди молодежи в целом выявляет ряд существенных различий.

Во-первых, курсанты морского университета как будущие специалисты в области навигации, судоходства и безопасности на море подвергаются более специализированному и структурированному патриотическому воспитанию. В рамках образовательного процесса они изучают историю российского флота, достижения в области кораблестроения и мореплавания, а также знакомятся с героическими страницами военно-морской истории страны. Таким образом, государственно-патриотическое воспитание в данном контексте приобретает военно-морскую направленность, акцентируя внимание на формировании чувства долга и ответственности перед государством и обществом [1].

Во-вторых, воспитание патриотизма среди молодежи в целом характеризуется более широким спектром методов и подходов. В рамках общеобразовательных и средних специальных учебных заведений акцент делается на формирование гражданской идентичности, осознание исторического наследия и культурных ценностей страны. В этом случае государственно-патриотическое воспитание носит более универсальный характер, ориентированный на развитие общегражданских качеств и формирование позитивного отношения к государству и обществу [2].

Таким образом, различия в подходах к государственно-патриотическому воспитанию курсантов морского университета и молодежи в целом обусловлены спецификой целевой аудитории и образовательными задачами, которые ставятся перед каждым из этих направлений.

Государственный патриотизм является важным направлением образовательной политики России, особенно в контексте Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). В условиях глобализации и быстрого изменения социально-экономической среды формирование патриотических чувств у молодежи становится одной из ключевых задач образовательной системы. Воспитание в вузах будущих государственных служащих ориентирует на необходимость формирования их как сторонников, патриотов государства.

С.А. Аксенов трактует государственный патриотизма как высокое чувство любви граждан к своей стране, а также глубокое осознание ими своего гражданского, профессионального и воинского долга перед свои государством [3]. Согласно позиции В.Г. Иванова, государственный патриотизм надо понимать как одну из наиболее общественно значимых ценностей, присущих всем сферам жизни общества и государства, являющейся важнейшим духовным достоянием личности и проявляющейся в активно-деятельной самореализации на благо Родины – Отечества – России [4].

Соглашаясь с мнением А.Н. Томилина и соавторов [5], государственный патриотизм можно определить как любовь и преданность к своей стране, основанные на уважении к ее истории, культуре, традициям и ценностям.

Более того, ученые считают, что это понятие включает в себя не только эмоциональную привязанность, но и активное участие граждан в жизни общества, защиту интересов своей страны и ее граждан.

На этом этапе важным будет рассмотреть ряд ключевых различий между государственно-патриотическим воспитанием и патриотическим воспитанием курсантов морских университетов. В рамках данного анализа необходимо акцентировать внимание на специфике каждого из этих направлений, их целях, задачах и методах реализации.

Федеральные государственные образовательные стандарты играют важную роль в воспитании патриотизма у курсантов морских образовательных учреждений. В рамках этих стандартов поставлены ключевые цели обучения, одна из которых – формирование гражданственности и патриотизма, что включает развитие чувства гордости за свою страну, ее историю, культуру и современные достижения. В настоящее время интеграция патриотических тем в учебные предметы является неотъемлемой частью образовательного процесса в целом, что помогает курсантам глубже понять значимость своей страны

в мировой истории и культуре, а также ее роль в глобальных политических и экономических делах.

В работе Т.И. Алиева [6] и А.Н. Томилина [7] указано, что патриотическое воспитание курсантов морских университетов имеет свою специфику, обусловленную особенностями профессиональной подготовки будущих специалистов, и с этим трудно не согласиться. В данном случае ими делается акцент на формирование у курсантов чувства гордости за свою профессию, ответственности за безопасность и благополучие страны, а также готовности к выполнению служебного долга в любых условиях.

В исследованиях М.Ю. Вовк и соавторов [8], Л.Ф. Мамедовой и А.Н. Томилина [9] отмечается, что важным элементом патриотического воспитания является развитие профессиональных компетенций, необходимых для эффективного выполнения задач по защите морских рубежей и обеспечению безопасности на море.

Государственно-патриотическое воспитание представляет собой комплексную систему мер, направленных на формирование у курсантов морских вузов и их выпускников приверженности государственным ценностям, институтам и идеалам. Основные цели государственно-патриотического воспитания курсантов морских университетов включают:

1) формирование профессиональной идентичности, для чего им прививается понимание своей роли в защите интересов государства в морских акваториях;

2) развитие лидерских качеств, поскольку необходимо воспитание будущих командиров, способных принимать ответственные решения в сложных ситуациях;

3) укрепление дисциплины и ответственности как важных качеств для специалистов морской отрасли, которые должны быть готовы к выполнению задач в любых условиях.

С этой точки зрения особое внимание уделяется укреплению национальной идентичности, развитию чувства ответственности за судьбу отчизны и формированию готовности к активному участию в ее жизни и развитии. Т.И. Алиев важным аспектом государственно-патриотического воспитания находит интеграцию курсантов морских университетов в систему государственных ценностей и приоритетов.

Таким образом, государственно-патриотическое воспитание и патриотическое воспитание курсантов морских университетов есть не что иное, как два взаимосвязанных, но отличающихся по своим целям и задачам направления. При этом государственно-патриотическое воспитание курсантов играет наиважнейшую роль как в формировании личности курсанта, так и в профессиональной подготовке к решению задач, стоящих перед морскими университетами, способствует развитию активной гражданской позиции. Государственно-патриотическое воспитание курсантов морских университетов представляет неотъемлемую и стратегически значимую компоненту в системе подготовки будущих специалистов в сфере морской деятельности.

В последние годы наблюдается интенсификация научных исследований в данной области, что позволяет выявить и систематизировать инновационные методы и эффективные стратегии воспитательного процесса.

В данном контексте актуализируется необходимость применения конструктивного подхода как эффективного метода интеграции патриотических ценностей в образовательный процесс. Конструктивный подход, разработанный Н.П. Шаталовой [10], представляет собой методологию развития основ конструктивности (конструктивного мышления, конструктивной деятельности, конструктивных навыков) личности через ее активное участие в образовательном процессе. Конструктивный подход в образовании предполагает формирование знаний посредством взаимодействия и совместной деятельности всех участников образовательного процесса. Роль преподавателя в рамках конструктивного подхода претерпевает значительные изменения. Преподаватель здесь выполняет роль наставника, мотиватора и координатора учебно-воспитательного процесса. Его задача заключается в том, чтобы направлять обучающегося, помогать ему самостоятельно искать информацию и находить решения поставленных задач. В своих трудах Н.П. Шаталова [11] отмечает универсальность конструктивного подхода, который может быть успешно применен в различных образовательных контекстах: 1) в школьной образовательной среде через проектное обучение, групповые задания и коллективные обсуждения; 2) в высшем образовании посредством применения кейс-методов, симуляционных моделей и практических занятий; 3) в системе дополнительного образования с помощью мастер-классов и тренингов, ориентированных на практическое применение полученных знаний и навыков.

Анализ различных подходов к воспитанию курсантов показал, что исследование применения конструктивного подхода к государственно-патриотическому воспитанию возможно в трех основных направлениях: 1) исследование психолого-педагогических аспектов; 2) исследование и разработка методических рекомендаций; 3) исследование оценки эффективности традиционных и конструктивных методов, методик, форм государственно-патриотического воспитания.

Детальный анализ психолого-педагогических аспектов процесса применения конструктивного подхода к государственно-патриотическому воспитанию в морских вузах позволяет выявить ключевые понятия, принципы, функции и оптимальные механизмы формирования государственно-патриотических установок у курсантов. Рассматривая конструктивный подход как неотъемлемую составляющую инновационной методологии, способствующей повышению эффективности государственно-патриотического воспитания через развитие у курсантов морских вузов не только профессионально-личностных качеств, но активной гражданской позиции, выделим ряд фундаментальных принципов, которые обеспечивают ее научную обоснованность и практическую значимость.

Принципы государственно-патриотического воспитания курсантов морских университетов на основе конструктивного подхода:

– *активное участие*: в рамках данного подхода курсанты непросто пассивно усваивают информацию, но и активно анализируют, синтезируют и применяют полученные знания в практической деятельности, что способствует формированию конструктивного мышления и способностей к самостоятельному решению профессиональных задач;

– *индивидуализация*: учитывая индивидуальные особенности, интересы и потребности каждого курсанта, конструктивный подход создает комфортную образовательную среду, способствующую максимальному раскрытию потенциала каждого;

– *проблемное ориентирование*: курсанты решают реальные профессиональные задачи и проблемы, что делает процесс воспитания и обучения более значимым и актуальным, это способствует формированию у них практических навыков и умений, необходимых для продуктивной профессиональной деятельности.

Многоуровневый анализ позволил не только систематизировать накопленные знания, но и предложить научно-обоснованную стратегию, направленную на формирование устойчивой системы государственно-патриотических ценностей у выпускников морских университетов. В частности, конструктивный подход к государственно-патриотическому воспитанию курсантов, основанный на активном взаимодействии преподавателей и студентов, акцентирует внимание на развитие личностных качеств (основ конструктивности [12]), что помогает формировать компетентного и морально устойчивого специалиста, способного чувствовать гордость за свою страну и осознавать свою роль в ее защите и развитии.

Целью государственно-патриотического воспитания курсантов морских вузов на основе конструктивного подхода является формирование у них системы государственно-патриотических ценностей, способствующей развитию профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешного выполнения служебных обязанностей и результативного участия в обеспечении национальной безопасности и устойчивого развития государства.

Достижение поставленной цели требует решения следующих *задач организации воспитательного процесса в морских университетах:*

– разработка и внедрение методических рекомендаций по интеграции государственно-патриотического воспитания в образовательный процесс морских университетов;

– формирование у курсантов целостного представления о роли и значении государства, его истории, культуры и национальных традиций;

– развитие у курсантов основ конструктивности (конструктивного мышления, конструктивных навыков, конструктивной деятельности) для принятия обоснованных и осознанных решений в условиях профессиональной деятельности;

– формирование у курсантов чувства ответственности за судьбу своей страны, готовности к защите ее интересов и активного участия в общественной жизни;

– создание условий для формирования у курсантов навыков командной работы, лидерских качеств и способности к сотрудничеству в рамках выполнения служебных задач;

– внедрение инновационных форм и методов государственно-патриотического воспитания, способствующих повышению мотивации курсантов к освоению профессиональной области знаний и формированию устойчивых государственно-патриотических ценностей.

Функции государственно-патриотического воспитания курсантов морских вузов на основе конструктивного подхода представляют собой систематическое и целенаправленное формирование у них ценностно ориентированной конструктивной личности, интегрированной в национальную и мировую культуру. Данный процесс осуществляется через последовательное внедрение образовательных программ, направленных на развитие у обучающихся гражданской ответственности, патриотизма и профессиональной компетентности. Конструктивный подход предполагает широкое использование инновационных методик и технологий, способствующих усвоению знаний, формированию осознанных навыков государственно-патриотического поведения.

Государственный патриотизм является фундаментальной аксиологической основой, интегрированной в процесс формирования конструктивной личности курсантов морских образовательных университетов. Корректное, планомерное и систематическое применение современных инноваций в образовании помогает преподавателям организовать государственно-патриотическое воспитание посредством изучения истории культуры морской державы и участия в военно-патриотических мероприятиях. Поэтому важным направлением является разработка методических рекомендаций для преподавателей морских университетов. Исследования в этой области предполагают конкретные подходы, методы и приемы, которые могут быть использованы в процессе воспитания курсантов. В рамках исследования методологии личностного воспитания и оценки государственно-патриотических качеств на основе конструктивного подхода предлагаем

внедрение *комплексной системы подходов, включающей нижеперечисленные методы и приемы.*

1. Информационно-просветительская деятельность. Одним из основных методов формирования государственно-патриотических установок является систематизированное проведение лекционных и семинарских занятий, а также организация круглых столов, дискурсов, курсов по военной стратегии, курсов, посвященных значению морской службы для страны, направленных на углубленное изучение истории флота, героических страниц отечественного мореплавания и выдающихся достижений российских моряков. Эти мероприятия обеспечивают курсантов необходимыми знаниями для понимания значимости их профессиональной деятельности в контексте национальной безопасности и исторического наследия, способствуют повышению личностного роста и уровня осознания курсантами значимости их профессиональной деятельности и формированию чувства гордости за историко-культурное наследие страны.

2. Практическое обучение. Реализация практических занятий на борту кораблей и в специализированных учебных заведениях играет важную роль в формировании у курсантов чувства ответственности за безопасность и стратегическое развитие морской державы. Участие в учениях, маневрах, тренировках, военно-патриотических играх и иных профессиональных мероприятиях способствует формированию готовности к выполнению профессиональных обязанностей в экстремальных ситуациях, развитию лидерства и укреплению патриотических и государственных установок.

3. Воспитание на традициях. Сохранение и передача морской культурной традиции, а также активное участие в экскурсиях на исторические корабли и памятные места, участие в памятных и торжественных мероприятиях, таких как День Военно-Морского Флота, способствует формированию у курсантов глубокого уважения к историческому и культурному наследию флота. Парады, встречи с ветеранами и участие в акциях, направленных на поддержку специалистов, служащих морскому флоту, способствуют развитию таких личностных качеств, как чувство принадлежности к великой морской традиции.

4. Социальная вовлеченность. Активное участие курсантов в социальных и волонтерских проектах, направленных на поддержку ветеранов, детей и других социально уязвимых категорий граждан, способствует развитию у них чувства социальной ответственности и укреплению патриотических установок.

5. Интеграция инновационных образовательных технологий. Внедрение образовательных инноваций в процесс государственно-патриотического воспитания курсантов морских университетов, например, таких как внедрение кейс-методов и дискурсов по проектам, позволяет курсантам применять теоретические знания на практике, что значительно повышает их профессиональную подготовленность, способствует формированию у них глубоких знаний, необходимых для успешного выполнения служебных обязанностей и обеспечения безопасности государства.

Предложенная комплексная система подходов обеспечивает интеграцию государственно-патриотического воспитания в образовательный процесс морских образовательных учреждений, формируя у курсантов конструктивные личностные качества, конструктивность личности. Уточним определение понятия конструктивность, предложенное Н.П. Шаталовой в контексте методологии конструктивного подхода к образованию.

Конструктивность личности выпускника морского университета – это комплексное качество, включающее важные компоненты: *конструктивное мышление, способность к продуктивной деятельности, готовность к оправданному риску и адаптивность, ответственность и этическое сознание*, *которые формируют его профессиональную и социальную компетентность.* Дадим краткую характеристику каждому из них.

Конструктивное мышление как ключевой когнитивный компонент включает в себя умение анализировать информацию, синтезировать данные и принимать обоснованные решения в условиях неопределенности. Это качество особенно важно в морской среде, где оперативность и ответственность, плодотворность и функциональность являются важными факторами для успешного выполнения профессиональных задач.

Способность к продуктивной деятельности в команде предполагает наличие навыков диалогического взаимодействия, сотрудничества и работы в междисциплинарных и международных контекстах. Эти компетенции способствуют эффективной интеграции выпускника в профессиональную среду и его успешному функционированию в условиях мультикультурных и многокомпонентных команд.

Готовность к оправданному риску и адаптивность являются неотъемлемыми качествами, обеспечивающими способность выпускника оперативно реагировать на изменения и принимать оптимальные решения в нестандартных и кризисных ситуациях. В морской деятельности, где необходимо учитывать широкий спектр факторов, включая погодные условия, технические характеристики судов и законодательные аспекты, эти качества приобретают особую значимость.

Ответственность и этическое сознание формируют фундаментальные основы профессиональной деятельности и социальной ответственности. Выпускник морского университета должен осознавать свою роль в обеспечении устойчивого развития морской отрасли и действовать в соответствии с профессиональными и моральными нормами, учитывая интересы государства, общества и профессионального сообщества.

Выпускники морских учебных учреждений играют важную роль в обеспечении стабильной работы морского флота и безопасности морских путей. В условиях современного мира, где глобализация и геополитическая напряженность становятся все более значимыми, необходимо не только обучать курсантов профессиональным навыкам, но и развивать конструктивность личности, что поможет эффективно воспитывать патриотизм и гражданственность, которые включают в себя: уважение к истории и культуре своей страны, чувство принадлежности к совей нации, любовь к Родине и готовность защищать ее интересы и ценности, осознание своей роли в развитии общества и желание активно участвовать в жизни своей отчизны.

Таким образом, интеграция элементов государственно-патриотического воспитания в образовательный процесс морских университетов на основе конструктивного подхода способствует формированию ценностей, которые помогут курсантам стать ответственными гражданами Российской Федерации и мирового сообщества.

Таким образом, можно сделать вывод, что в контексте современных вызовов и задач, стоящих перед системой высшего образования, государственно-патриотическое воспитание приобретает особую значимость. Оно позволяет не только формировать у курсантов профессиональные навыки и знания, но и развивать у них моральные и эстетические качества, необходимые для успешного выполнения служебных обязанностей в условиях морской среды. В период современной глобализации и технологического прогресса, предъявляющего повышенные требования к специалистам, внедрение конструктивного подхода становится актуальным и необходимым элементом образовательной стратегии. Конструктивный подход в государственно-патриотическом воспитании курсантов морских университетов представляет собой стратегически важный элемент в формировании высококвалифицированных специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональных компетенций и глубоким чувством патриотизма. Интеграция данного подхода в образовательный процесс способствует развитию конструктивности личности выпускника морского университета, готовой к эффективному служению своей стране. Конструктивность как интегративное качество включает в себя комплекс профессиональных и социальных компетенций (конструктивное мышление, способность к продуктивной деятельности, готовность к оправданному риску и адаптивность, ответственность и этическое сознание), необходимых для успешной деятельности в динамичной и сложной морской среде.

Представленная в работе инновационная комплексная методология государственно-патриотического воспитания, базирующаяся на конструктивном подходе, предполагает не только академическое изучение соответствующих аспектов, но практическую реализацию образовательных программ. В ходе исследования показано, что конструктивный подход предполагает использование разнообразных методов и форм воспитательной работы, направленных на формирование у курсантов ценностных ориентаций, соответствующих государственным и национальным интересам. Активное участие курсантов в образовательном процессе способствует развитию конструктивного мышления, аналитических способностей и навыков решения комплексных задач, что достигается через использование интерактивных методов обучения и индивидуальных образовательных программ и плодотворное сотрудничество преподавателей и курсантов. Применение индивидуальных образовательных программ предполагает учет индивидуальных особенностей каждого курсанта и позволяет адаптировать образовательные программы под их уровень подготовки, когнитивные стили и личностные характеристики, что способствует более эффективному усвоению материала и развитию профессиональных компетенций в соответствии с индивидуальными потребностями обучающихся. Сотрудничество и взаимодействие между курсантами, преподавателями и представителями морской отрасли является важным элементом конструктивного подхода, что позволяет создать условия для обмена опытом, знаниями и профессиональными компетенциями, а также способствует формированию навыков командной работы, необходимых для успешной деятельности на борту судна.

Важным будет отметить, что государственно-патриотической воспитание должно быть интегрировано во все аспекты образовательного процесса, начиная от учебной деятельности и заканчивая внеучебной работой. Такой подход позволит создать целостную систему формирования личности курсанта, готовой служить своей стране на высоком профессиональном уровне. *Преимущества конструктивного подхода в государственно-патриотическом воспитании* курсантов морских вузов включают:

– развитие конструктивности;

– повышение самомотивации к обучению: активное и ответственное участие в учебном процессе и возможность влиять на содержание и методы обучения повышают самомотивацию курсантов, что способствует более глубокому усвоению материала, развитию профессиональных компетенций и формированию позитивного отношения к будущей профессии;

– формирование командного духа: сотрудничество и взаимодействие между курсантами развивают навыки командной работы, что является ключевым фактором успешной деятельности на борту судна, формирование командного духа способствует повышению эффективности работы экипажа и снижению риска возникновения конфликтных ситуаций.

Для успешного внедрения комплексной методологии государственно-патриотического воспитания на основе конструктивного подхода в образова-

тельный процесс морских университетов необходимо предпринять следующие шаги:

– обновление учебных планов: включение в образовательные программы курсов, направленных на развитие конструктивного мышления и конструктивной деятельности, аналитических навыков, командной работы и способностей принятия обоснованных решений, что позволит обеспечить более целенаправленную и эффективную подготовку будущих специалистов;

– создание практических ситуаций: использование симуляторов, ролевых игр и других интерактивных методов обучения позволяет курсантам применять полученные знания и навыки в реальных условиях, что способствует их более глубокому усвоению и развитию профессиональных компетенций.

Реализация методологии государственно-патриотического воспитания на основе конструктивного похода курсантов морских университетов позволит существенно повысить качество подготовки будущих специалистов, способных успешно выполнять профессиональные задачи в условиях динамично меняющейся военно-политической обстановки, с честью и достоинством нести свои служебные обязанности и вносить вклад в развитие своей страны.

Библиографический список

1. Томилина С.Н. Концептуальные положения программно-диагностического сопровождения процесса патриотического воспитания курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 6 (109): 202–206.
2. Томилина С.Н. Сущность и компоненты государственно-патриотического воспитания курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 5–7.
3. Аксенов С.А. Пути формирования у военнослужащих чувства патриотизма и верности воинскому долгу. *Ориентир*, 2008; № 7: 58–63.
4. Иванов В.Г. *Воспитание государственного патриотизма у курсантов военно-физкультурного вуза*: Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2004.
5. Томилин А.Н., Томилина С.Н., Хекерт Н.Е. Особенности моделирования процесса патриотического воспитания курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 108–110.
6. Алиев Т.И. *Государственно-патриотическое воспитание сотрудников правоохранительных органов и специальных служб России на основе аксиологического подхода*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Майкоп, 2023.
7. Томилин А.Н. Государственный патриотизм: сущность, определение, особенности, значение. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2025; № 1 (50): 89–91.
8. Вовк М.Ю, Кусмарцев М.Б., Томилина С.Н. К вопросу о стратегии инновационного развития системы патриотического воспитания курсантов морского вуза. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2021; № 1 (34): 72–76.
9. Мамедова Л.Ф., Томилин А.Н. Педагогические условия формирования профессионального патриотизма у будущих специалистов морского транспорта. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 248–251.
10. Шаталова Н.П. Школа: конструктивный подход. *European Social Science Journal* 2016; № 2: 201–208.
11. Шаталова Н.П. Образовательная среда: конструктивный подход. *Конструктивные педагогические заметки*. 2017; № 5-3 (8): 28–37.
12. Шаталова Н.П. Основы конструктивности: формирование и развитие в процессе воспитания личности современного типа. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2014; № 9:146–150.

References

1. Tomilina S.N. Konceptual'nye polozheniya programmno-diagnosticheskogo soprovozhdeniya processa patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 6 (109): 202-206.
2. Tomilina S.N. Suschnost' i komponenty gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 5-7.
3. Aksenov S.A. Puti formirovaniya u voennosluzhaschih chuvstva patriotizma i vernosti voinskomu dolgu. *Orientir*, 2008; № 7: 58-63.
4. Ivanov V.G. *Vospitanie gosudarstvennogo patriotizma u kursantov voenno-fizkul'turnogo vuza*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2004.
5. Tomilin A.N., Tomilina S.N., Hekert N.E. Osobennosti modelirovaniya processa patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 108-110.
6. Aliev T.I. *Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov i special'nyh sluzhb Rossii na osnove aksiologicheskogo podhoda*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Majkop, 2023.
7. Tomilin A.N. Gosudarstvennyj patriotizm: suschnost', opredelenie, osobennosti, znachenie. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2025; № 1 (50): 89-91.
8. Vovk M.Yu, Kusmarcev M.B., Tomilina S.N. K voprosu o strategii innovacionnogo razvitiya sistemy patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2021; № 1 (34): 72-76.
9. Mamedova L.F., Tomilin A.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nogo patriotizma u buduschih specialistov morskogo transporta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 248-251.
10. Shatalova N.P. Shkola: konstruktivnyj podhod. *European Social Science Journal* 2016; № 2: 201-208.
11. Shatalova N.P. Obrazovatel'naya sreda: konstruktivnyj podhod. *Konstruktivnye pedagogicheskie zametki*. 2017; № 5-3 (8): 28-37.
12. Shatalova N.P. Osnovy konstruktivnosti: formirovanie i razvitie v processe vospitaniya lichnosti sovremennogo tipa. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2014; № 9:146-150.

Статья поступила в редакцию 01.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-47-50

Petrusevich A.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: petrark47@mail.ru*

PEDAGOGICAL INVESTMENT AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF A TEACHER'S PROFESSIONAL CAPITAL. In the context of dynamic changes in the educational environment, pedagogical investment is becoming a key factor in improving the quality of education. The article examines the role of pedagogical investment as a key mechanism for the formation and development of a teacher's professional capital. Methods, effectiveness and problems of pedagogical investment, its components, as well as tools and strategies of pedagogical investment are analyzed. Based on theoretical analysis and practical examples, it is proved that systematic pedagogical investments in the professional capital of a teacher contribute to improving the quality of education and the sustainability of educational systems. The article pays special attention to real pedagogical investments and the effects that they create in the educational activities of teachers.

Key words: **professional capital, pedagogical investment, professional development of teachers, human capital, social capital, professional development**

А.А. Петрусевич, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г Омск, E-mail: petrark47@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИНВЕСТИРОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КАПИТАЛА ПЕДАГОГА

В условиях динамичных изменений в образовательной среде педагогическое инвестирование становится ключевым фактором повышения качества образования. В статье рассматривается роль педагогического инвестирования как ключевого механизма формирования и развития профессионального капитала педагога. Анализируются методы, эффективность и проблемы педагогического инвестирования, его компоненты, а также инструменты и стратегии педагогического инвестирования. На основе теоретического анализа и практических примеров доказывается, что системные педагогические инвестиции в профессиональный капитал педагога способствуют повышению качества образования и устойчивости образовательных систем. Особое внимание в статье уделяется реальным педагогическим инвестициям и тем эффектам, которые они создают в образовательной деятельности педагога.

Ключевые слова: **профессиональный капитал, педагогическое инвестирование, профессиональное развитие педагогов, человеческий капитал, социальный капитал, профессиональное развитие**

Современные вызовы в сфере образования – цифровизация, индивидуализация обучения и рост педагогических требований к профессионализму педагога актуализируют формирование его профессионального капитала, за которым стоит вопрос о развитии созидательных способностей педагога, росте его профессиональных достижений, накоплении практического опыта, освоения новых профессиональных знаний и навыков, необходимых для качественного выполнения профессиональных обязанностей. Вместе с тем из постулатов экономической науки известно, что процесс накопления любого, в том числе профессионального капитала во многом зависит от инвестиций. Они играют ключевую роль в развитии капитала, поскольку направлены на увеличение профессионального потенциала педагога, на повышение качества образовательной деятельности, на создание новых инновационных продуктов в образовании.

В настоящем исследовании речь идет о педагогических инвестициях как одной из форм инвестиций в человеческий капитал, то есть тех, которые обеспечивают повышение качества образовательной деятельности педагога. И если исходить из общей идеи инвестиций как вложения активов для получения прибыли, то в сфере педагогической деятельности такой прибылью можно считать рост профессионализма педагога, повышение качества образовательной деятельности, развитие педагогических способностей, творчества, формирование широкого кругозора и общей эрудиции в различных областях педагогической, психологической и социальной деятельности. В сегодняшнем мире инвестиции во всех сферах человеческой жизнедеятельности чрезвычайно распространены. Современной экономической наукой доказано, что без инвестиций не может быть прибыли, а значит, не может формироваться соответствующий капитал [1, с. 29].

Цель данной статьи – раскрыть содержательные характеристики понятия профессиональный капитал педагога и проанализировать содержательные характеристики педагогических инвестиций как активов, обеспечивающих накопление профессионального капитала педагога.

К задачам статьи следует отнести следующие:

1. Определить педагогический смысл инвестиций в профессиональный капитал педагога.

2. Выявить основные составляющие педагогических инвестиций и эффекты их осуществления в реальной педагогической деятельности педагога.

3. Раскрыть значение педагогических инвестиций в профессиональном капитале педагога и выявить зависимость успешной профессиональной деятельности педагога от инвестиций, осуществляемых в практике его педагогической деятельности.

Характеризуя педагогические инвестиции как одну из форм вложения в педагога, следует отметить, что они могут включать в себя создание необходимых условий профессиональной деятельности педагога, системы преференций, ориентированных на развитие способности к выполнению трудовых функций с высоким качеством, на формирование готовности успешного решения педагогических задач. То есть это вложения в личность педагога, направленные на его профессиональное развитие, на грамотное управление личными и профессиональными ресурсами [2, с. 65].

Научная новизна состоит в рассмотрении педагогических инвестиций как особого вида неэкономических инвестиций, отражающего вложения соответствующих активов в человеческий капитал. А это означает, что педагогическое инвестирование есть долгосрочное вложение совокупности активов, ориентированных на рост профессионального капитала педагога.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно расширяет понимание процесса управленческой деятельности в образовании, в котором особое значение придается развитию профессионализма педагога.

Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенные автором педагогические инвестиции позволяют расширить методическую поддержку педагогам при возникновении проблем и трудностей, появляющихся в их педагогической деятельности.

Одной из важных задач педагогического инвестирования является создание организационно-педагогических условий становления педагога как мастера, в работе которого гармонично сочетаются профессионально важные качества личности и умение эффективно управлять учебно-воспитательным процессом, где осуществляется целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие с обучающимися, что в совокупности и составляет суть педагогической деятельности [3, с. 145].

И если речь идет об инвестициях в профессиональный капитал педагога, то здесь следует особое внимание обратить на характеристику понятия «профессиональный капитал». Анализ содержания такой характеристики показывает, что профессиональный капитала педагога – это междисциплинарное понятие, которое имеет полное отношение к таким наукам, как экономика, социология, психология и педагогика [4, с. 211]. В таблице 1 приведены основные подходы к пониманию профессионального капитала педагога и основные характеристики этого понятия.

Анализ данных таблицы позволяет сделать вывод о том, что профессиональный капитал педагога – это составляющая человеческого капитала, в которой представлена совокупность профессиональных способностей человека, а также психофизиологических, умственных и других активов, полученных в результате инвестирования, его знаний, умений, навыков, профессионализма, мотивации, опыта, используемых в процессе накопления и реализации педагогических ресурсов.

Характеризуя профессиональный капитал педагога как ресурс, который обеспечивает развитие новых профессионально-педагогических возможностей педагога, следует отметить роль педагогических инвестиций, задачи которых направлены на формирование высокой мотивации в осуществлении творческой и инновационной деятельности, в постоянном овладении эффективными методами обучения и воспитания учащихся, в поиске возможностей разработки условий, обеспечивающих положительную динамику качества образования [5, с. 738].

В исследовании западных экономистов (К.Р. Макконел, С.Л. Брю), рассматривающих особенности инвестирования в человеческий капитал, утверждается, что одной из важнейших целей этого является развитие созидательных способностей индивидов. В этой связи авторы выделяют следующие виды инвестиций в человеческий капитал:

– расходы на образование работников организации, включая общее и специальное, формальное и неформальное, а также повышение квалификации и профессиональную переподготовку;

– расходы на укрепление здоровья, на профилактику заболеваний, медицинское обслуживание, создание комфортной среды и улучшение условий труда;

– расходы на профессиональную мобильность, в рамках которой педагог учится новому как в рамках своей дисциплины, так и в смежных областях знаний, принимает участие в работе творческих групп, профессиональных конкурсах, разработке авторских программ [6, с. 121].

Инвестиции в профессиональный капитал педагога представляют собой любые реальные действия (или затраты, осуществляемые в профессионально-личностную сферу педагога), повышающие профессиональную квалификацию и производительные способности педагога, тем самым эффективность его образовательной деятельности. Таким образом, это вложение активов для получения полезного эффекта от профессиональной деятельности педагога. Анализ реальных педагогических инвестиций в профессиональный капитал педагога представлен в таблице 2.

Анализируя содержательные характеристики некоторых педагогических инвестиций, следует обратить особое внимание на достигнутый уровень профессионального мастерства педагога, на личностные качества, проявляющиеся в стремлении к использованию имеющихся активов и их приращению. Так, например, методическая поддержка как педагогическая инвестиция предполагает ориентацию на индивидуальные особенности педагога (характер, темперамент, интересы, потребности), личностные качества, уровень профессиональной подготовленности. В этой связи рамки личностно ориентированного подхода при оказании методической поддержки помогают своевременно нарастить профессиональные ресурсы и устранить причины проблем и трудностей, возникающих в педагогической деятельности [7, 256].

Педагогическая инвестиция состоит в том, чтобы осуществить закрепление за молодыми педагогами наставников или ответственных лиц, отвечающих за организацию процесса их профессиональной адаптации, диагностики их профессиональных затруднений, поддержки благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе, создание комфортных условий труда, предоставление рабочего кабинета и соответствующего материально-техниче-

Таблица 1

Подходы к определению профессионального капитала педагога в современных междисциплинарных исследованиях

Отрасль науки	Определение профессионального капитала педагога
Экономика	Профессиональный капитал педагога – это активно пополняемый, накопленный профессиональный опыт, обеспечивающий развитие педагогом новых профессиональных связей, позволяющих строить образовательную деятельность на основе его активного пополнения и саморазвития в процессе решения образовательных задач
Социология	Профессиональный капитал педагога – это совокупность педагогических умений, навыков и их эффективный выбор в процессе решения профессиональных задач
Психология	Профессиональный капитал педагога – это саморазвивающаяся, психофизиологическая, ресурсно-профессиональная, индивидуально-рефлексирующая система, способствующая приносить прибыль знаний и компетенций, а также личностно-профессиональных и креативных возможностей
Педагогика	Профессиональный капитал педагога – это совокупность педагогических ресурсов, характеризующих профессиональную деятельность педагога и выступающих как активы, обеспечивающие приращение профессионального опыта в процессе решения образовательных задач. К таким активам следует отнести: *профессиональный авторитет педагога, его деловые качества, квалификацию, творческий потенциал, стремление к профессиональному самосовершенствованию*

Таблица 2

Реальные инвестиции в профессионально-личностную сферу и деятельность педагога

№ п/п	Инвестиционные действия	Содержание педагогических инвестиций	Ожидаемые эффекты
1.	Создание организационно-педагогических условий продуктивной педагогической деятельности	Обеспечение педагога оптимальной учебной нагрузкой, позволяющей реализовать свои профессиональные возможности в образовательном процессе	Повышение качества образовательной деятельности педагога, высокие образовательные результаты деятельности
2.	Научно-методическое сопровождение образовательной деятельности педагога	Совместная деятельность субъектов образовательного процесса (методической службы), направленная на использование научных знаний и образовательного опыта в практике решения профессиональных задач педагога	Развитие профессионального потенциала педагога
3.	Создание информационно-образовательных условий профессиональной деятельности	Осуществление и организация образовательного процесса на основе информационных ресурсов образовательного характера, овладение совокупностью информационно-профессиональной грамотности, базовыми сервисами и технологиями Интернета в контексте их использования в образовательной деятельности	Использование современных технологий образования
4.	Социально-педагогические условия эффективной профессиональной деятельности	Включение педагогов в профессиональные группы и сообщества в открытом образовательном пространстве для диссеминации педагогического опыта	Повышение мотивации к освоению инновационного опыта в образовательной деятельности
5.	Предоставление педагогу возможностей и поддержка в самореализации в процессе творческой образовательной деятельности	Осуществление экспериментальной и творческой деятельности в апробации нестандартных подходов к обучению и новых идей в различных формах образовательного процесса	Разработка инновационных продуктов в образовании
6.	Предоставление преференций и льгот педагогам	Сокращённая рабочая неделя, доплаты за звания, за расширенный объём работ, стимулирующие выплаты, доплаты за успехи учеников, досрочный выход на пенсию	Высокий уровень ответственности за качество образовательной деятельности
7.	Забота о здоровье педагога	Рациональная организация образовательного процесса и нормирование учебной нагрузки, разработка и внедрение программы, направленной на создание определенной среды, благоприятной в плане психического, физического и социального благополучия, организация группы здоровья, индивидуальных консультаций работников здравоохранения, психологические тренинги, формирование умений и знаний в области здоровья и здоровьесбережения	Высокая работоспособность педагога

ского оборудования, использование которого позволяет строить успешную образовательную деятельность.

Особое место в педагогическом инвестировании занимают вопросы подготовки педагогов к участию в профессиональных конкурсах. Педагогическое сопровождение педагога как конкурсанта может рассматриваться как педагогическая инвестиция или целенаправленное вложение в его личностный и профессиональный потенциал сил и средств, заложенных в опыте других педагогов, выступающих в команде и организующих поиск творческих педагогических находок, анализ и корректировку конкурсных заготовок, генерирование нестандартных педагогических решений, проигрывание конкурсных ситуаций и др.

В рамках такой инвестиции в школе создается атмосфера интеллектуального напряжения не только конкурсанта, но и всех тех, кто включился в команду. А это ведет к созданию атмосферы единения педагогов и сотворчества в процессе участия в конкурсных испытаниях. Тогда так называемая «прибыль» от вложения в педагога, как коллективная помощь и поддержка участия в профессиональном конкурсе раскрывается в развитии профессиональных компетенций педагогов, их творческого потенциала, в приобретении умений исследовательской деятельности, в создании благоприятной мотивационной среды для профессионального роста педагогов в условиях разработки и освоения новых педагогических технологий [8, с. 112].

Таким образом, можно уверенно считать, что педагогические инвестиции, как затраченные средства, вполне окупятся за счет насыщения профессиональных активов педагога новыми возможностями в повышении качества образовательной деятельности и роста его профессионального капитала. Вместе с тем педагогические инвестиции стимулируют педагога к развитию профессиональных ресурсов и выступают ключом к педагогическим успехам в образовательном процессе. Следовательно, педагогические инвестиции выступают как стратегии повышения качества образовательной деятельности, непрерывного развития профессионального капитала педагога и ответ на вызов образованию в повышении качества профессионального капитала педагога.

Библиографический список

1. Грачев С.А. *Инвестиции в человеческий капитал*: учебное пособие. Владимир: Издательство ВлГУ, 2016.
2. Вандышева О.П. Инвестиционная основа формирования и воспроизводства человеческого капитала. *Современная экономика: проблемы и решения*. 2015; № 6: 64–69.
3. Максимова Г.И. Педагогическое мастерство современного педагога. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2017; Т. 11: 145–146.
4. Петрусевич А.А. Педагогический капитал образовательной организации как условие ее развития. *Мир культуры науки и образования*. 2024; № 5 (108): 210–113.
5. Лазарева Е.И., Гаврилова Ю.В. Эффективное управление человеческим капиталом организации в условиях устойчиво-инновационного развития экономики. *Вопросы инновационной экономики*. 2020; Т. 10, № 2: 737–746.
6. Макконел К.Р., Брю С.Л. *Экономика: принципы, проблемы и политика*. Москва: Республика, 1992; Т. 2.
7. Якушева С.Д. *Основы педагогического мастерства*: учебник. Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
8. Фитценц Дж. *Рентабельность инвестиций в персонал. Измерение экономической ценности персонала*. Москва: Вершина, 2006.

References

1. Grachev S.A. *Investicii v chelovecheskij kapital*: uchebnoe posobie. Vladimir: Izdatel'stvo VlGU, 2016.
2. Vandysheva O.P. Investicionnaya osnova formirovaniya i vosproizvodstva chelovecheskogo kapitala. *Sovremennaya `ekonomika: problemy i resheniya*. 2015; № 6: 64-69.
3. Maksimova G.I. Pedagogicheskoe masterstvo sovremennogo pedagoga. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2017; T. 11: 145-146.
4. Petrusevich A.A. Pedagogicheskij kapital obrazovatel'noj organizacii kak uslovie ee razvitiya. *Mir kul'tury nauki i obrazovaniya*. 2024; № 5 (108): 210-113.
5. Lazareva E.I., Gavrilova Yu.V. `Effektivnoe upravlenie chelovecheskim kapitalom organizacii v usloviyah ustojchivo-innovacionnogo razvitiya `ekonomiki. *Voprosy innovacionnoj `ekonomiki*. 2020; T. 10, № 2: 737-746.
6. Makkonel K.R., Bryu S.L. *`Ekonomika: principy, problemy i politika*. Moskva: Respublika, 1992; T. 2.
7. Yakusheva S.D. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*: uchebnik. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.
8. Fitcenc Dzh. *Rentabel'nost' investicij v personal. Izmerenie `ekonomicheskoj cennosti personala*. Moskva: Vershina, 2006.

Статья поступила в редакцию 02.06.25

УДК 37.014 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-50-53

Polyakova I.A., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Theory of Organization and Personnel Management, Rostov State Transport University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: vesna257@mail.ru*
Gatsaeva S.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, GGNTU named after Academician Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: sveta_gacaeva@mail.ru*
Dodonkin B.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Ryazan Branch of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot (Ryazan, Russia), E-mail: dodonkin.borya@yandex.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF VERBAL COMMUNICATION IN THE ONLINE SPACE BETWEEN A TEACHER AND STUDENTS. The article provides a psychological, pedagogical and linguodidactic examination of verbal interaction between a teacher and students in the distance learning format. The relevance of the topic is associated with the intensive digital transformation of educational processes, leading to a revision of the traditional parameters of pedagogical discourse. The research task is to determine the specifics of the functioning of three models of virtual communication (monological, dialogical, polylogical) and establish their lexical-pragmatic and stylistic determinants. The methodological tools include discursive and lexical-semantic analysis of speech manifestations of subjects of the online educational environment. The study identifies the dominant communicative and didactic markers: expressive interjections, innovative abbreviations, evaluative Anglicisms, elements of youth jargon and graphic signs (emoji). It has been established that digitalization processes contribute to a decrease in the normativity of academic vocabulary, and the increase in academic mobility enhances linguistic variability. Based on empirical data, the need for the introduction of a unified standard of pedagogical discourse and the development of methodological recommendations for improving verbal communication in online education is substantiated.

Key words: **distance learning, pedagogical discourse, online communication, linguodidactics, verbal interaction**

И.А. Полякова, *канд. эконом. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», г. Ростов-на-Дону, E-mail: vesna257@mail.ru*
С.С. Гацаева, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «ГГНТУ имени академика Миллионщикова», г. Грозный, E-mail: sveta_gacaeva@mail.ru*
Б.О. Додонкин, *канд. пед. наук, Рязанский филиал Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, г. Рязань, E-mail: dodonkin.borya@yandex.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ОНЛАЙН-ПРОСТРАНСТВЕ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И ОБУЧАЮЩИМИСЯ

В статье осуществляется психолого-педагогическое и лингводидактическое рассмотрение вербального взаимодействия между преподавателем и обучающимися в формате дистанционного обучения. Актуализация темы связана с интенсивной цифровой трансформацией образовательных процессов, приводящей к пересмотру традиционных параметров педагогического дискурса. Исследовательская задача – определить специфику функционирования трёх моделей виртуальной коммуникации (монологической, диалогической, полилогической) и установить их лексико-прагматические и стилистические детерминанты. Методологический инструментарий включает дискурсивный и лексико-семантический анализ речевых проявлений субъектов образовательной онлайн-среды. В ходе исследования выделены доминирующие коммуникативно-дидактические маркеры: экспрессивные интержекции, инновационные аббревиатуры, оценочные англицизмы, элементы молодёжного жаргона и графические знаки (эмодзи). Установлено, что процессы цифровизации способствуют снижению нормативности академической лексики, а возрастание академической мобильности усиливает лингвистическую вариативность. На основе эмпирических данных обосновывается необходимость внедрения единого стандарта педагогического дискурса и выработки методических рекомендаций по совершенствованию вербальной коммуникации в онлайн-образовании.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, педагогический дискурс, онлайн-коммуникация, лингводидактика, вербальное взаимодействие**

Актуальность исследования обусловлена интенсивным развитием цифровой дидактической среды, изменением форм речевого взаимодействия субъектов педагогического процесса и необходимостью теоретического осмысления лингводидактических трансформаций, проявляющихся в дистанционном формате педагогического общения. Современные цифровые средства обучения требуют разработки методологии формирования нормативного педагогического дискурса, обеспечивающего коммуникативную эффективность, профессиональную этику и культуру речевого поведения участников онлайн-образования.

Концепция «педагогический дискурс» сформировалась в контексте теории речевого взаимодействия в образовании в начале 1970-х гг. (Дж. Синклер, М. Култхард и др.). Педагогический дискурс понимается как коммуникативная форма учебного диалога, детерминированная социальными и ситуационными факторами, выраженная в комплексе речевых стратегий, через которые педагог и обучающийся осуществляют трансляцию и конструирование образовательного опыта. Дискурсивные практики рассматриваются как совокупность интерактивных эпистемических процедур и метаречевых приемов, обеспечивающих фасилитацию познания, управляемость образовательного процесса и развитие речевой компетентности его субъектов.

Цель работы заключается в определении психолого-педагогических характеристик и лингводидактических закономерностей речевого взаимодействия преподавателя и студентов в дистанционном формате, а также в обосновании методических рекомендаций по совершенствованию языковых моделей онлайн-коммуникации в соответствии с актуальными образовательными трендами и требованиями академического дискурса.

Задачи исследования:

– определить психолого-дидактические характеристики речевого взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях дистанционного обучения;

– представить типологию педагогического дискурса в цифровом образовательном пространстве (монологический, диалогический, полилогический), раскрыв специфику каждого формата при виртуализации учебного процесса;

– выявить лексико-коммуникативные и стилистико-речевые особенности педагогического взаимодействия участников онлайн-образования.

Научная новизна работы представлена интегрированным анализом психологических, дидактических и лингвистических аспектов педагогического взаимодействия преподавателя и обучающихся в цифровой среде. Впервые раскрыты типы речевых стратегий в онлайн-обучении (монологический, диалогический, полилогический дискурсы), обозначены их лексико-прагматические характеристики (экспрессивные междометия, интернет-сокращения, англицизмы, сленговая лексика, эмотиконы) и выявлены причины перестройки традиционной модели педагогического общения вследствие цифровизации и расширения академической мобильности.

Теоретическая значимость исследования проявляется в обогащении дидактического и психолингвистического знания о вербальной педагогической интеракции в цифровых образовательных условиях. Полученные результаты углубляют понимание специфики виртуального общения и его роли в развитии когнитивной активности и учебной мотивации учащихся.

Практическая значимость состоит в создании методических рекомендаций по совершенствованию вербального взаимодействия субъектов учебного процесса в дистанционном формате. Выводы исследования способствуют формированию общих коммуникативных норм, повышению эффективности педагогической коммуникации и предупреждению тенденций речевой примитивизации в образовательной онлайн-среде.

В контексте культурно-исторической педагогической парадигмы речевое взаимодействие (устное и письменное) трактуется как базовый механизм активации мыслительных процессов, развития коммуникативной грамотности и актуализации учебной мотивации учащихся. Согласно этому подходу обучающиеся интерпретируются не как пассивные получатели знаний, а как субъекты, обладающие уже сформированными в социально-культурной среде ценностями, когнитивными схемами и познавательными стратегиями. «Данные изначальные когнитивно-ценностные конструкты становятся основой для организации учебного сотрудничества, определения зон текущего и потенциального развития и выстраивания дидактической поддержки («скаффолдинга»), способствующей переходу учащихся на новый уровень познавательной и социальной зрелости» [1, с. 92].

В контексте педагогической теории коммуникации дискурс трактуется как единый целостный комплекс взаимодействующих речевых стратегий, которые реализуются между педагогом и учащимися в ходе совместной учебной деятельности. При этом каждый участник образовательного процесса опирается на устоявшиеся педагогические принципы и нормы речевого поведения, которые устанавливает преподаватель. Формирование этих норм опирается на признание важности соблюдения языковых стандартов для развития культуры речи и коммуникативных умений обучающихся.

Под данной концепцией дискурса подразумевается широкий спектр образовательных ситуаций: начиная от коллективного объяснения нового материала и

организационных моментов при проведении диалогических обсуждений и заканчивая персонализированными формами обратной связи, а также целенаправленной педагогической рефлексией. Такой подход позволяет дифференцировать и адаптировать дискурсивные приёмы с учётом реального уровня подготовки каждого ученика и зоны ближайшего развития, что гарантирует индивидуализацию речевого взаимодействия и более эффективное освоение учебного содержания.

На основе анализа современных педагогических концепций можно утверждать, что педагогический дискурс представляет собой интегрированную систему внешних элементов учебно-воспитательной деятельности (цели, дидактические средства, субъект-объектные связи, прогнозируемый образовательный эффект) и внутренних составляющих (мотивационная готовность, когнитивно-содержательная основа, практические умения и восприятие).

Будучи комплексным образовательно-коммуникативным феноменом, дискурс выполняет следующие педагогические функции:

– эпистемологическую – активизирует познавательные действия и развитие метапознавательных компетенций учащихся;

– прогностическую – ориентирует на перспективную разработку дидактических задач и соответствующий выбор методов обучения;

– когнитивно-кооперативную – предполагает совместное создание образовательного продукта через коллективную интеллектуальную деятельность педагога и учеников;

– интерактивную – управляет речевым и неречевым взаимодействием участников образовательного процесса;

– координирующую – регулирует последовательность учебных мероприятий и определяет ролевые позиции обучающихся в образовательном процессе.

Педагогический дискурс органически предполагает субъектно-ориентированную парадигму (принятие личности ученика, учёт индивидуальных различий и личностного потенциала), рефлексивно-инновационную составляющую (анализ педагогического опыта, апробацию нетрадиционных дидактических форм) и непрерывное стимулирование к методической модернизации.

Аналитическое обращение к речевому высказыванию, текстовой деятельности и дискурсивной практике в педагогических контекстах создаёт новые ресурсы для проектирования лингводидактических технологий, особенно значимых в цифровых и комбинированных форматах обучения.

Современные условия активного внедрения цифровых образовательных инструментов инициируют фундаментальные изменения педагогического дискурса, обусловленные переносом межличностного учебного взаимодействия в онлайн-пространство. «В существующих теоретических моделях образовательной коммуникации принято выделять различные типы речевого взаимодействия: от синхронного фасилитируемого диалога и проблемно-поисковых дискуссий до асинхронных форумных дискуссий и сетевых кооперативных проектов. Эти форматы общения требуют специфических методик тьюторского сопровождения, грамотного проектирования зон потенциального развития и интерактивного фасилитирования, позволяющих обеспечить эффективную поддержку учебно-познавательной активности учащихся» [2, с. 48].

При реализации дистанционных форм обучения особое значение приобретает полилогическая модель взаимодействия, которая предполагает совместную речевую активность преподавателя и группы обучающихся в режиме синхронного онлайн-коммуницирования. Именно в такой ситуации преподаватель выступает не просто как передатчик знаний, а как организатор-фасилитатор, активно моделирующий проблемные задачи и обеспечивающий методическое сопровождение (scaffolding) на протяжении всего образовательного процесса. Одновременно обучающиеся включаются в динамичный диалогический обмен репликами, что позволяет обеспечить непрерывность взаимодействия и своевременную обратную связь.

Применение интерактивных образовательных инструментов, таких как вебинары, чаты, виртуальные конференции, создаёт предпосылки для нелинейного характера дискурса: исчезает жёсткая иерархия «преподаватель – студент», формальные речевые требования снижаются, а синтаксическое разнообразие высказываний и их смысловая насыщенность значительно возрастают. В результате учащиеся получают возможность свободнее выражать свои мысли, активнее задавать вопросы и предлагать собственные идеи. Всё это в совокупности стимулирует развитие их коммуникативных навыков, формирует умение работать в коллективе и способствует становлению познавательной самостоятельности.

Монологический тип коммуникативной деятельности в контексте дистанционного обучения определяется как однонаправленное речевое взаимодействие, где субъект коммуникации (преподаватель или обучающийся) реализует право автономного высказывания без ожидания немедленной обратной реакции. Эта форма реализуется в образовательных ситуациях представления педагогом нового материала (лекционного типа или вводных пояснений), а также при студенческих выступлениях: защитах исследовательских проектов или развернутых сообщениях на поставленные учебные вопросы. «Педагог, являясь ключевым субъектом монологического режима коммуникации, способен делегировать право речевого доминирования студентам, формируя таким образом условия для индивидуального осмысления и дальнейшей учебной рефлексии» [3, с. 98].

С позиций лингводидактики монологический дискурс характеризуется использованием строго нормированной академической лексики, синтаксически выверенных конструкций и четко выраженной логико-композиционной структуры. Вместе с тем дидактическая практика предусматривает трансформацию монолога в полилог, что происходит в условиях совместного обсуждения и рефлексивного комментирования высказанных идей. В таких моментах коммуникативный стиль становится заметно неформализованным, языковые нормы упрощаются, что обеспечивает активизацию взаимодействия и стимулирует развитие зоны ближайшего речевого и когнитивного развития.

Диалогический формат педагогической коммуникации в условиях дистанционного образования представляет собой особую модель межличностного речевого взаимодействия, при которой участники учебного процесса обмениваются репликами в режиме реального времени, ориентируясь на конкретную образовательную ситуацию. Этот вид общения предполагает не просто обмен информацией, а оперативный живой диалог, позволяющий быстро реагировать на потребности студентов и адаптировать учебный материал к их восприятию. Благодаря такой организации взаимодействия создаётся комфортная эмоционально-психологическая атмосфера, способствующая снятию напряжения и тревожности, а также формируется мотивирующий дидактический климат, что благоприятно влияет на эффективность обучения [4, с. 82].

В рамках структуры диалога педагог выступает в роли коммуникативного фасилитатора, гибко меняя стилистический регистр своей речи: он может использовать строго академический стиль изложения при объяснении теоретических основ, но при этом не боится вводить элементы разговорной речи, метафоры, неформальные обороты и вопросы, направленные на непосредственное вовлечение студентов в обсуждение. Такая смена регистров позволяет активизировать речевую деятельность обучающихся, стимулировать их к формулировке собственных мыслей и аргументации. Со своей стороны, студенты в процессе диалога нередко демонстрируют тенденцию к упрощению своей речи: они отходят от формального педагогического стандарта и всё чаще выбирают конверсационный стиль общения, который более естественен и привычен для них в неакадемическом контексте. Это, в свою очередь, облегчает понимание материала и делает взаимодействие более непринуждённым и эффективным.

«Важной особенностью дистанционного образовательного дискурса выступает его полимодальность: участники педагогического взаимодействия интегрируют устные (озвученные в онлайн-чате или вебинарах) и письменные (текстовые комментарии, символы, эмодзи) коммуникативные практики. Такая мультимодальная среда сочетает вербальные, графические и паралингвистические средства коммуникации, что ведёт к гибкому формированию когнитивных и коммуникативных компетенций обучающихся, динамически развивая их ближайшую образовательную зону» [5, с. 112].

В условиях цифровой дидактической среды формируется специфический коммуникативно-языковой стиль, связанный со снижением коммуникативной настороженности («аффективного фильтра») обучающихся: виртуальная дистанция и условность онлайн-взаимодействия ослабляют стремление соблюдать строгие речевые нормы. Вследствие этого студенты демонстрируют пониженную степень речевого самоконтроля, замещая академическую строгость грамматических и стилистических конструкций на экспрессивно-разговорные элементы, новые лексемы и языковые сокращения, облегчающие быструю реакцию и интерактивность. С педагогико-лингвистических позиций это можно трактовать как реконструкцию нормативного образовательного дискурса: в цифровой зоне ближайшего развития обучающиеся овладевают гибридной речевой практикой, где допустимы эмодзи, жаргонные выражения и элементы сниженной стилистики. Аналогичные изменения происходят и у преподавателей, которые как фасилитаторы сознательно упрощают синтаксические конструкции и используют разговорную лексику, чтобы сократить коммуникативную дистанцию и усилить мотивационно-когнитивную активность учащихся.

С лингводидактической перспективы российский образовательный онлайн-дискурс обладает рядом уникальных речевых признаков:

1. эмоционально-экспрессивные интержекции и англоязычные маркёры оценки: часто встречаются эмоциональные междометия («вау», «ого») и англоязычные реплики («yes/no»), отражающие непосредственную реакцию участников на учебную ситуацию;

2. аббревиативные конструкции для экономии коммуникации: широко используется сокращение слов и фраз («че?», «почм?», «де?»), что добавляет игровой и иронично-демократичный характер диалогам;

3. регулярное употребление эллиптических элементов: стабильность сокращённых форм («крч», «кст») в асинхронной коммуникации преподавателей и студентов;

4. использование англо-американских заимствований как маркеров оценочности: такие лексемы, как «окей», «гуд», «трэш», «трабл», служат кратким выражением отношения к событиям и явлениям в учебном процессе;

5. доминирование молодёжной сленговой лексики: выражения «инфа-сотка», «зашквар», «видос» подчёркивают групповую идентичность студенчества и снижают формальность общения;

6. графико-паралингвистические элементы: использование эмодзи и стикеров переводит часть коммуникативной активности в символическую плоскость, облегчая когнитивную нагрузку и добавляя непринуждённости дидактическому взаимодействию [6, с. 95].

Таким образом, виртуальная образовательная среда инициирует создание лексически гибридного регистра, где формальные академические требования ча-

стично вытесняются речевой мобильностью, ориентированной на динамичный и эмоционально акцентированный обмен учебной информацией.

«Следовательно, цифровая образовательная коммуникация становится самостоятельным педагогическим феноменом, характеризующимся интеграцией устной и письменной модальности. В рамках такого смешанного типа коммуникации участники целенаправленно минимизируют речевое оформление сообщений, трансформируя их в краткие коммуникативные единицы на основе принципов когнитивной и временной экономии» [7, с. 51].

В условиях онлайн-образования формируется самостоятельный педагогический дискурс виртуальной среды – специализированный коммуникативный формат взаимодействия педагога и обучающихся, характеризующийся устойчивыми прагмалингвистическими признаками:

– паралингвистические элементы (эмоциональные междометия и англоязычные полярные частицы «yes/no») используются для оперативной эмоциональной настройки и активизации рефлексии учащихся в зоне ближайшего развития;

– стратегии языковой минимизации (сокращения и усечённые конструкции: «че», «де», «поч?»), реализующие когнитивно-коммуникативную экономию и формирующие типовые интерактивные шаблоны учебных чатов;

– молодёжный сленг («видос», «зашквар», «инфа-сотка»), выступающий инструментом социальной идентификации и стимулирующий групповую солидарность участников образовательного взаимодействия;

– внедрение англо-американских заимствований («окей», «гуд», «трэш») как лаконичных оценочных реплик, упрощающих межкультурные транзакции и коммуникативное фасилитирование;

– мультимодальный формат взаимодействия, реализуемый через эмодзи и графические знаки, который снижает коммуникативные барьеры и способствует созданию непринуждённой, творчески-насыщенной учебной среды [8, с. 106].

Эти лингводидактические трансформации отражают переход от строгого академического стиля коммуникации к гибридной форме дискурса, базирующейся на фасилитативной поддержке, мультимодальности и личностно ориентированном подходе, которые становятся основой развития онлайн-коммуникативной компетенции.

Лингвопедагогический анализ дистанционных образовательных практик показывает, что языковая система обучения активно перестраивается под воздействием цифровых технологий, создавая новые лексико-грамматические и мультимодальные форматы коммуникации. Однако эта трансформация сопровождается риском деградации нормативной языковой культуры, вызванной упрощением речевых форм и снижением стилистической требовательности участников педагогического процесса [9, с. 66].

С позиций формирования коммуникативной компетентности и практик этико-методической фасилитации становится очевидной острая потребность в создании единого «метакоммуникативного кодекса», который бы чётко регламентировал как языковые, так и этические нормы взаимодействия в онлайн-пространстве. Чтобы такие рекомендации действительно начали работать на практике, необходим не только сам процесс разработки методического руководства, но и продуманная система последовательного дидактического сопровождения (scaffolding). Это сопровождение должно включать в себя разнообразные формы практической работы: специализированные тренинги, регулярные онлайн-мастерские, а также систематические сессии рефлексии, позволяющие участникам осознать и прочувствовать этическую, целевую и эстетическую значимость академического общения в цифровой среде. Отдельной, но тесно связанной задачей является учет межрегиональной академической мобильности студентов, что накладывает дополнительную сложность: требуется умелое сочетание единообразных стандартов с одновременным применением дифференцированного подхода при организации многоязыкового взаимодействия в дистанционных учебных средах.

В условиях мультимодального характера современной образовательной среды дистанционный учебный процесс утрачивает привычную однородность, и это обстоятельство следует обязательно учитывать при разработке и формировании норм эффективного речевого взаимодействия. В этих условиях решающим фактором становится активность и творческий подход педагога – его лингводидактическая инициативность, позволяющая адаптировать традиционные коммуникативные практики к особенностям удалённого формата. Как справедливо отмечает А.В. Козачина, педагогический дискурс представляет собой не просто сферу обмена информацией, но прежде всего территорию педагогического новаторства, где главной «продукцией» выступает не художественное произведение или техническое решение, а формируемая и развивающаяся личность обучающегося. Таким образом, учебный процесс предстает как совместная и целенаправленная педагогическая деятельность преподавателя и студента, направленная на трансформацию личности последнего, где каждый элемент взаимодействия – от речевых норм до выбора методов обучения – служит единой цели: всестороннему развитию учащегося в контексте современных образовательных нужд.

Однако уменьшать институциональные характеристики педагогического дискурса лишь до уровня коммуникативных компетенций его участников оказывается недостаточным для полного понимания многоуровневой сложности этого явления. В контексте цифровой педагогической среды важной становится не только семантическая содержательность самого речевого сообщения, но и его лексико-грамматическое оформление, которое выступает в роли инструмента для достижения поставленных образовательных задач. Это, в свою очередь, подразумевает гибкое и осмысленное применение норм литературного языка с учётом нормативно-стилистических требований современного русского языка, что позволяет сохранить необходимый баланс между строгими академическими регламентами и адаптивностью виртуального взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Обобщая результаты исследования, отметим, что ключевой задачей становится разработка и реализация единого дидактического стандарта речевой коммуникации в дистанционной педагогике. По итогам проведенного эмпирического анализа сформулированы следующие педагогические выводы:

1. Нормативно-регулятивная функция – определение четких лингвистических норм онлайн-коммуникации создаёт устойчивый методический фундамент дистанционного обучения и гарантирует достижение запланированных образовательных целей.

2. Компетентностно-формирующая функция – использование стандартизированных речевых практик в цифровом обучении направлено на развитие коммуникативных способностей обучающихся, формируя у них навыки структурированной речи, аргументированной коммуникации и письменного представления учебной информации, отвечающих требованиям современного русского языка.

3. Культурно-интегративная функция – стандартизация литературных норм в дистанционной педагогике способствует распространению русского языка и лингвокультурных традиций, что обеспечивает устойчивость и практическое усвоение языковых норм всеми участниками образовательного процесса в электронной среде.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что введение стандартизированных лингвистических требований в дистанционном обучении обеспечивает не только педагогическую стабильность, но и способствует формированию комплексной языковой личности учащихся, способной эффективно функционировать в условиях мультимодального образовательного пространства.

Прогностический вектор дальнейших исследований обусловлен необходимостью комплексного анализа влияния цифровых образовательных платформ на формирование языковой идентичности участников учебного процесса, а также разработкой гибких коммуникативных моделей, сочетающих нормативные и инновационные компоненты педагогического дискурса. Особую актуальность приобретает исследование потенциала искусственного интеллекта и технологий обработки больших данных для автоматизированного мониторинга и регуляции параметров вербальной коммуникации в виртуальной образовательной среде, что открывает новые возможности для повышения эффективности и качества дистанционного обучения.

Целевая аудитория данного исследования включает преподавателей вузов, специалистов по цифровым и дистанционным образовательным технологиям, лингводидактов, педагогических психологов и администраторов образовательных организаций, заинтересованных в совершенствовании дистанционного педагогического взаимодействия и оптимизации лингвистических практик в электронной образовательной среде.

Библиографический список

1. Ахьямова И.А. *Культура невербального общения личности: история, психология, педагогика*: монография. Екатеринбург: УГПУ, 2019.
2. Бодалев А.А. *Личность и общение: избранные труды*. Санкт-Петербург: Литера, 1995.
3. Герасимова Е.К. *Цифровизация образования: от теории к практике*: учебное пособие. Москва: Логос, 2022.
4. Герасимова В.Г., Романова Ю.Д., Дьяконова Л.П., Меламуд М.Р. *Цифровое образование: модели, платформы и технологии*: монография. Москва: Русайнс, 2019.
5. Голунова Л.В. *Цифровые трансформации в образовании (E-Digital Siberia'2020)*: материалы IV Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СГУПС, 2020.
6. Жебровская О.О. Психолого-педагогические проблемы при организации обучения с использованием дистанционных технологий. *Дистанционное обучение: реалии и перспективы*: материалы I региональной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2016: 5–12.
7. Кагермазова Л.Ц., Подкопаева О.А. *Педагогика и психология: вопросы теории, методологии и практики*. Самара: НИЦ «ПНК», 2022.
8. Полат Е.С. *Теория и практика дистанционного обучения*: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2020.
9. Петровский А.В., Нечаев Н.Н. *Психолого-педагогические основы использования ЭВМ в вузовском обучении*: учебное пособие. Москва: МГУ, 1987.

References

1. Ah'yamova I.A. *Kul'tura neverbal'nogo obscheniya lichnosti: istoriya, psihologiya, pedagogika*: monografiya. Ekaterinburg: UGPU, 2019.
2. Bodalev A.A. *Lichnost' i obschenie: izbrannye trudy*. Sankt-Peterburg: Litera, 1995.
3. Gerasimova E.K. *Cifrovizaciya obrazovaniya: ot teorii k praktike*: uchebnoe posobie. Moskva: Logos, 2022.
4. Gerasimova V.G., Romanova Yu.D., D'yakonova L.P., Melamud M.R. *Cifrovoe obrazovanie: modeli, platformy i tehnologii*: monografiya. Moskva: Rusajns, 2019.
5. Golunova L.V. *Cifrovye transformacii v obrazovanii (E-Digital Siberia'2020)*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: SGUPS, 2020.
6. Zhebrovskaya O.O. Psihologo-pedagogicheskie problemy pri organizacii obucheniya s ispol'zovaniem distancionnyh tehnologij. *Distancionnoe obuchenie: realii i perspektivy*: materialy I regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: GBU DPO «SPbCOKOiIT», 2016: 5-12.
7. Kagermazova L.C., Podkopaeva O.A. *Pedagogika i psihologiya: voprosy teorii, metodologii i praktiki*. Samara: NIC «PNK», 2022.
8. Polat E.S. *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2020.
9. Petrovskij A.V., Nechaev N.N. *Psihologo-pedagogicheskie osnovy ispol'zovaniya `EVM v vuzovskom obuchenii*: uchebnoe posobie. Moskva: MGU, 1987.

Статья поступила в редакцию 03.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-53-56

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

THE PROCESSES OF DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE MODERN REGULATORY FRAMEWORK. As a result of overall digital transformation processes, digital technologies are being widely introduced into various spheres of our lives, including education. The methods of teaching, management of institutions and mutual interaction are changing significantly. Cultural, organizational and pedagogical aspects of education are also undergoing changes. Over the past decade, an extensive legal framework has been created at the state level to support the introduction of digital resources into the educational process. The organization of communication between the subjects of the educational process has become much easier. In social networks and messengers, it is possible not only to implement communication at the question-answer level, but also to distribute educational materials and assignments for them. The purpose of this study was a comprehensive study of the legislative framework in the field of the introduction of digital resources in education, which include National Projects, National Programs, Presidential and Government Decrees, Resolutions and Orders in the period from 2016 to 2024. It also examines the main processes of digital transformation from a philosophical, ethical and pedagogical point of view, including possible risks and potential benefits leading to the emergence and functioning of "digital universities". Despite the obvious advantages of the digital transformation of education: flexibility, efficiency, high quality, and increased engagement, there are some challenges that educators and scientists will have to answer.

Key words: **digital transformation of education, digital resources in education, legislative framework in education, risks of introducing digital technologies, digital universities**

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

ОСНОВНЫЕ ПРОЦЕССЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РАКУРСЕ СОВРЕМЕННОЙ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ БАЗЫ

В результате процессов цифровой трансформации происходит повсеместное внедрение цифровых технологий в разные сферы нашей жизни, включая и образование. Значительно изменяются методы обучения, управления образовательными учреждениями и взаимодействия между участниками процесса. Претерпевают изменение культурные, организационные и педагогические аспекты образования. На государственном уровне за последнее десятилетие создана обширная правоустанавливающая база, поддерживающая внедрение цифровых ресурсов в образовательный процесс. Организация коммуникации между субъектами образовательного процесса стала намного проще. В социальных сетях и мессенджерах реализована возможность не только реализовать общение на уровне вопрос-ответ, но и распространять учебные материалы и задания к ним. Целью данного исследования ставилось всестороннее изучение законодательной базы в области внедрения цифровых ресурсов в образование, к которым относятся Национальные проекты, Национальные программы, Указы президента и Правительства, Постановления и Распоряжения в период с 2016 по 2024 год. А также рассмотрение основных процессов цифровой трансформации с философской, этической и педагогической точек зрения, включая возможные риски и потенциальную выгоду, приводящие к появлению и функционированию «цифровых университетов». Несмотря на очевидные преимущества цифровой трансформации образования: гибкость, эффективность, высокое качество, рост вовлеченности, есть и некоторые вызовы, на которые предстоит ответить педагогам и ученым.

Ключевые слова: **цифровая трансформация образования, цифровые ресурсы в образовании, законодательная база в образовании, риски внедрения цифровых технологий, цифровые университеты**

Образование, являясь социальной сферой экономики и отвечая за формирование человеческого капитала государства, подвержено влиянию различных факторов, в том числе и технологических. Подготовка кадров в высшей школе с учетом глобальных тенденций с целью обеспечения национальной безопасности и конкурентоспособности нашей страны на мировой арене предполагает развитие профессиональных навыков выпускников, соответствующих требованиям инновационной экономики и готовых обеспечить прорывное технологическое развитие государства.

Актуальность данного исследования обусловлена значительно возросшим за последнее время кластером правовых документов в области внедрения цифровых ресурсов в образование, что требует их изучения и систематизации с целью понимания правовых и нормативных основ, регулирующих изучаемый процесс, к которым, прежде всего, относятся:

– правовая защита всех субъектов образовательного процесса (преподаватели, обучающиеся, администрация, родители);

– стандартизация образовательного процесса с целью повышения качества образования за счет внедрения цифровых технологий;

– регулирование процедуры внедрения цифровых ресурсов в образование;

– создание доступной образовательной среды и т. д.

Цель данного исследования заключается в изучении основных процессов цифровой трансформации образования в ракурсе современной нормативно-правовой базы, для чего были поставлены следующие задачи:

1. Изучить относящиеся к образованию и описывающие внедрение цифровых ресурсов Национальные проекты, Национальные программы, Указы президента и Правительства, Постановления и Распоряжения за последнее десятилетие.

2. Рассмотреть сущностные основы процессов цифровой трансформации образования с разных точек зрения в ракурсе возможных рисков и потенциальных возможностей.

3. Изучить понятие «цифровой зрелости» и «цифрового университета».

Научная новизна заключается в формировании единого взгляда на процесс цифровой трансформации образовательной системы с законодательно-правовой точки зрения.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в формировании базы законодательных документов относительно внедрения цифровых технологий в образование, в том числе в высшей школе. Практическая значимость определена обобщением нормативно-правового регулирования процессов интеграции цифровых технологий в образовательную деятельность, что в дальнейшем может быть использовано образовательными учреждениями при создании собственной цифровой инфраструктуры.

Национальные проекты «Цифровая экономика», «Наука» и «Образование» РФ и Стратегическая Программа развития «Национальная технологическая инициатива» (рассчитанная до 2035 года) с нормативно-правовой стороны описывают необходимые условия для реализации целей цифровой экономики, повышения в целом качества образования и его ориентации на личностные особенности и интересы обучающихся, среди которых есть проектирование в российских университетах образовательной среды и научно-технической базы с применением инновационных подходов для подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих обширными междисциплинарными знаниями.

Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации», в том числе и содержащая структурный раздел Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики», была разработана Правительством РФ в 2019 году на основе Указов Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» и «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». Проект «направлен на достижение цели, определенной указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 в части решения задачи по обеспечению подготовки высококвалифицированных кадров для цифровой экономики…». Отдельно отмечается «использование и развитие различных образовательных технологий, в том числе дистанционного, электронного обучения при реализации образовательных программ» (Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 23.05.2025) «Об образовании в Российской Федерации», Статья 16). К ключевым направлениям развития системы образования относятся: обновление содержания, создание современной инфраструктуры, под которой главным образом подразумевается цифровая инфраструктура и т. д.

Согласно Паспорту приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», для реализации программы по цифровизации экономики требуются новаторские, основанные на появляющихся возможностях цифровой среды, методологические подходы к образовательному процессу в вузах. А проект в целом направлен на создание цифровой образовательной инфраструктуры для привлечения большего количества обучающихся в образовательные организации, так как развитие дистанционного образования позволит значительно повысить количество слушателей онлайн-курсов, количество самих курсов и их функционал.

В процессе реализации указанного проекта Правительством РФ предложена разработка информационной системы «Современная цифровая образовательная среда», за счет которой граждане получат более широкий спектр образовательных услуг от учебных заведений, предлагающих конкурентоспособные профессиональные образовательные программы. Развитие безопасной информационной среды, в свою очередь, отражено в Программе «Развитие образования», к задачам которой относится дополнение традиционной образовательной среды цифровой средой, дающей равные права на качественное образование по всей территории Российской Федерации.

Ещё в 2017 году в Указе Президента «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» были прописаны условия по внедрению информационно-коммуникационных технологий, в том числе и относительно «обеспечения свободы выбора средств получения знаний». Утверждается, что необходимо сформировать в государстве информационное пространство для развития общества знаний и изменения механизмов распространения знаний согласно актуальному развитию технологий, в том числе и путем реализации дистанционного и электронного обучения. В обществе происходит смещение акцентов в сторону клипового мышления (научное, культурное, образовательное восприятие информации заменяется развлекательным и справочным контентом).

Указанные выше документы, цели и задачи, в них сформулированные, определяют необходимость преподавателям вузов при разработке основных и дополнительных образовательных программ ориентироваться на внедрение актуальных методов и педагогических технологий, а также переориентировать методы подготовки квалифицированных кадров в сторону практико-ориентированных форм.

С целью формализации процессов цифровых трансформаций в образовании Правительством РФ было выпущено Распоряжение «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования». Отдельно подчеркивается необходимость проведения регулирования процедуры внедрения цифровых ресурсов как при подготовке студентов, так и в научных учреждениях, а также необходимость разработки специальных систем для обработки больших данных, машинного обучения и сквозных технологий. Предполагается, что за счет трансформации основных составляющих их деятельности («Цифровые сервисы», «Информационные системы» и др.) вузы и научные организации достигнут «цифровой зрелости».

Целью проекта «Цифровое мышление» (входит в Распоряжение № 3 759) ставится совершенствование цифровых компетенций не только обучающихся, но и сотрудников, формирование необходимых навыков для ответственного управления процессом цифровой трансформации вузов, для успешной реализации их стратегии развития, повышения качества преподавания и обновления цифровых ресурсов для использования в образовательном процессе.

Ранее, в 2020 г., о цифровой трансформации говорилось в Указе Президента РФ (Указ Президента России «О национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года» № 178), а в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» присутствует статья, обращающая внимание на реализацию стратегии получения образования в течение жизни и необходимость адаптировать образовательную программу под начальный уровень подготовки обучающихся, их когнитивные способности и цели. Закон позволяет образовательным организациям быть свободными в выборе учебно-методических публикаций как в бумажном виде, так и электронном, проводить инновационную деятельность, тем самым модернизируя всю систему высшего образования.

Таким образом, за последнее десятилетие в нашей стране создана обширная нормативно-правовая база, регламентирующая процессы внедрения цифровых технологий в образовательный процесс на различных уровнях. В табл. 1 можно ознакомиться с перечнем основных законотворческих документов, выпущенных в период 2016–2024 гг. и определяющих траекторию цифрового развития нашей страны и образования в частности.

Таблица 1

Нормативно-правовые документы касательно цифрового развития РФ и системы образования

Наименование документа	*Год выпуска*
Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (паспорт утв. Президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 25 октября 2016 г. № 9)	2016 г.
Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации»	2017 г.
Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»	2017 г.
Паспорт национального проекта «Образование»	2018 г.
Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации»	2019 г.
Протокол заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 4 июня 2019 г. № 7	2019 г.
Постановление Правительства Российской Федерации от 16 ноября 2020 г. № 1836 «О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда»»	2020 г.
Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации»	2020 г.
Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»	2020 г.
Распоряжение Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования»	2021 г.
Постановление Правительства РФ от 11.10.2023 N 1678 «Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»	2023 г.
Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования»	2023 г.
Постановление Правительства Российской Федерации от 08.12.2023 № 2089 «Государственная программа российской федерации «Развитие образования» до 2030 года»	2023 г.
Федеральный закон от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 25 декабря 2023 года)	2023 г.
Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»	2024 г.

Сам термин «цифровая трансформация», под которым понимаются «комплексные изменения управленческих процессов с помощью применения цифровых инструментов» [1, с. 80], появился в бизнес-сообществе сравнительно недавно, однако быстро распространился на многие сферы жизни общества. В настоящее время внедрен принцип оценки организаций по уровню «цифровой зрелости», о котором говорилось ранее: доцифровой этап – первичная цифровизация – внедрение цифровых инструментов – стратегическая цифровая трансформация – цифровое доминирование – тотальная цифровизация. На последнем уровне подразумевается автоматизация всех производственных и рутинных офисных операций, цифровизация с помощью инструментов как управления текущими процессами, так и планирования дальнейших стратегий развития [1, с. 80].

Осмысление основных определений, выдвигаемых научным сообществом, предполагает выделение следующих аспектов цифровой трансформации: инструменты (цифровые технологии), практические результаты реализации инициатив, связанных с цифровизацией, основные векторы изменений и сущность вне-

дряемых изменений [2]. Безусловно, являясь новаторским процессом, цифровая трансформация имеет как положительные, так и отрицательные сопутствующие факторы: наблюдается повышение мотивации и познавательной деятельности, развиваются цифровые компетенции уже на этапе обучения, учебный процесс подвергается интеллектуализации и индивидуализации, создаются и внедряются прорывные образовательные технологии (например, иммерсивное обучение), а также появляются новые виды образовательной деятельности. Однако прогнозируется и ослабление логического типа мышления у обучающихся, отрицательное воздействие на здоровье: в результате переутомления происходит рассредоточение внимания и неспособность к восприятию информации глубоко и в полной мере.

В литературе уже можно найти целый кластер исследований, посвященных рискам, связанным с процессами цифровой трансформации в высшей школе в общем [3–7], причем отдельно также рассматривается цифровизация предметных областей [8; 9].

Вопросами цифровой трансформации высшего профессионального образования с философской точки зрения занимались авторы статьи [10]. Были определены происходящие в обществе социокультурные и политико-экономические процессы и ограничены следующие проблемные области: глобализация, коммерциализация, социально-экономическая сфера и вопросы этики в применении цифровых технологий. Не смотря на развитие образовательной мобильности, нет гарантии организации качественного обучения в виртуальной среде.

Отрицательный эффект следует ожидать и от повсеместного внедрения цифровых платформ мировыми образовательными лидерами, что приводит к потере самобытных университетских форм и методов обучения, теряется уникальность образовательных программ. Вузы, имеющие доступ к более качественным технологиям и более развитую цифровую грамотность преподавателей, займут лидирующую позицию, что может сделать высшее образование недоступным из-за дороговизны.

С этической точки зрения цифровая трансформация образовательного процесса затрагивает использование и обработку персональных цифровых данных студентов и преподавателей в результате внедрения цифровой аналитики, с одной стороны, упрощающей оценку результатов образовательного процесса, а с другой – вытесняется субъективная профессиональная оценка со стороны преподавателя, учитывающего личностные особенности ученика. Также цифровые технологии (например, использование искусственного интеллекта) породили и такое явление, как академическое мошенничество в студенческой среде. На специализированных сайтах и в соцсетях у студентов появилась возможность «заказать» академическую работу. Дистанционные технологии же лишают преподавателей возможности лично контролировать процесс получения знаний обучающимися [10].

Вузы, идущие по пути цифровой трансформации, в том числе сталкиваются с её неуправляемым характером при использовании цифровых коммуникационных инструментов для совместной работы либо проектной деятельности [11]. Образовательная организация должна управлять трансформационными процессами для реализации собственных задач. Кроме того, в данном процессе недопустим фрагментарный режим – необходимо соблюдать тотальность и непрерывность всех процессов, избегая односторонности.

Однако, несмотря на вышеперечисленные возможные риски от внедрения цифровых технологий в образовательный процесс, именно цифровизация видится основным драйвером развития системы образования в ближайшем будущем. Сквозные и узкопрофессиональные цифровые технологии помогут провести актуализацию образовательных программ для выполнения целей и задач федеральных проектов по подготовке высококвалифицированных кадров [12; 13]. Обращаясь к публикациям на тему подготовки инженерных кадров, определим такие основные направления, как: повышение мотивации у студентов к техническим профессиям; формирование гибких навыков; развитие междисциплинарности; информатизация образовательного процесса в рамках общего процесса цифровой трансформации.

В целом происходящие сейчас трансформационные процессы в образовательных учреждениях, в том числе вузах (появление цифровых университетов), требуют переосмысления своей деятельности не только от преподавателей, но и руководителей: нужно произвести оценку эффективности предлагаемых цифровых решений для достижения стратегических целей развития университета, их приемлемость и безопасность для субъектов образовательного процесса.

Научное сообщество пока не сформулировало окончательно понятие «цифрового университета», однако основным лейтмотивом везде является применение информационно-коммуникационных технологий и внедрение различных форматов обучения: дистанционного и смешанного [14]. Приведем в качестве примера определение M. Sitnicki: «научно-образовательное учреждение, осуществляющее свою деятельность на основе автоматизации образовательного и исследовательского процессов и обеспечивающее полный цифровой цикл создания, кодификации, архивирования, хранения, обмена, поиска и трансляции научной и образовательной информации, созданной в результате исследовательской деятельности» [15, с. 636].

Либо цифровой университет может быть представлен как распределенная по локации и во времени организационная структура, работающая в основном в формате онлайн-обучения на основе цифровых технологий [16; 17]. В ином случае это объединение на единой площадке нескольких университетов, что предоставляет обучающимся свободу выбора в проектировании собственной траектории профессионального развития. В российской литературе можно найти определение подобному учреждению как «распределенный университет» [18, с. 4]. В любом случае инфраструктура подобных образовательных организаций создается учебно-методическими и технологическими ресурсами, основной целью которых является информационное взаимодействие между всеми субъектами образовательного процесса.

В заключение отметим, что цифровая трансформация образования – это сложный и многогранный процесс, который требует усилий со стороны всех участников образовательного процесса. Правильное применение цифровых технологий может значительно улучшить качество образования, сделать его доступным большему количеству учащихся. Знание и применение правовых норм и стандартов, регулирующих использование цифровых технологий в образовательном процессе, обеспечивает правовую защиту, способствует повышению качества образования и позволяет своевременно реагировать на изменения в образовательной среде, что необходимо для обеспечения полноценного и доступного образования в эпоху цифровизации в будущем.

Несмотря на очевидные преимущества цифровой трансформации образования: гибкость, эффективность, высокое качество, рост вовлеченности, есть и очевидные вызовы, на которые предстоит ответить педагогам и ученым. Преподаватели сами должны расти профессионально в современных реалиях, должны постоянно обновлять свои навыки и знания о современных технологиях и методах обучения, а привычки и традиционные подходы не должны препятствовать внедрению нового. Кроме того, нам предстоит устранить ещё существующее в нашем обществе цифровое неравенство. Также не следует забывать о вопросах здоровьесбережения молодого поколения, которые становятся актуальными при работе с цифровыми технологиями.

Библиографический список

1. Юртайкин А.В. Генезис и эволюция понятия цифровой трансформации предприятия. *Вестник Самарского государственного экономического университета*. 2023; № 4 (222): 78–85.
2. Темников А.О. Современные подходы к определению термина «цифровая трансформация». *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2023; № 3: 222–229.
3. Сериков В.В., Закиева Р.Р. Выявление трудностей и рисков реализации цифровых технологий в образовании. *Ценности и смыслы*. 2022; № 4 (80): 99–110.
4. Бурганова Л.А. Социальные риски цифровизации высшего образования. *Вестник экономики, права и социологии*. 2019; № 4: 224–227.
5. Тульчинский Г.Л. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе. *Философские науки*. 2017; № 6: 121–136.
6. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Донина И.А. Цифровая трансформация образовательного процесса в вузе: риски и угрозы. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 69-1: 292–294.
7. Шелепаева А.Х. Цифровая трансформация системы высшего образования: направления и риски. *Открытое образование*. 2023; Т. 27, № 4: 42–51.
8. Петрова И.В., Слепнева М.А. Интеграция цифровых технологий и методов обучения в процесс преподавания иностранных языков в технических университетах. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 10: 129–132.
9. Петрова И.В., Слепнева М.А. Цифровизация процесса преподавания иностранных языков в технических университетах. Опыт и перспективы. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 11: 129–132.
10. Пашков М.В., Пашкова В.М. Проблемы и риски цифровизации высшего образования. *Высшее образование в России*. 2022; Т. 31, № 3: 40–57.
11. Платонова Д.П., Абалмасова Е.С., Бекова С.К. и др. *Университеты на перепутье: Высшее образование в России*. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019.
12. Куренщиков А.В. Трансформация обучения инженера в контексте цифровизации. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 12: 20–23.
13. Куренщиков А.В. Совершенствование учебного эксперимента в техническом вузе. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021; № 3: 174–177.
14. Банных Г.А., Костина С.Н. Цифровой университет: подходы к концептуализации понятия. *Образование и наука*. 2022; Т. 24, № 10: 10–32.
15. Sitnicki M. Development of a model of digital research universities. *Baltic journal of economic studies*. 2018; Т. 81 (1): 635–638.
16. Sheail Ph. The digital university and the shifting time–space of the campus. *Learning, Media and Technology*. 2018; № 43 (1): 56–69.
17. Garg A.K. Digital university. Next generation approach towards education. *INT-ED2021 Proceedings*. 2011: 6243–6247.
18. Карпенко О.М. *Научно-методические и технологические основания создания и использования образовательной среды распределенного университета на базе интеллектуальных систем*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2023.

References

1. Yurtajkin A.V. Genezis i `evolyuciya ponyatiya cifrovoj transformacii predpriyatiya. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo `ekonomicheskogo universiteta.* 2023; № 4 (222): 78-85.
2. Temnikov A.O. Sovremennye podhody k opredeleniyu termina «cifrovaya transformaciya». *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki.* 2023; № 3: 222-229.
3. Serikov V.V., Zakieva R.R. Vyyavlenie trudnostej i riskov realizacii cifrovyh tehnologij v obrazovanii. *Cennosti i smysly.* 2022; № 4 (80): 99-110.
4. Burganova L.A. Social'nye riski cifrovizacii vysshego obrazovaniya. *Vestnik `ekonomiki, prava i sociologii.* 2019; № 4: 224-227.
5. Tul'chinskij G.L. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: vyzovy vysshej shkole. *Filosofskie nauki.* 2017; № 6: 121-136.
6. Pevzner M.N., Petryakov P.A., Donina I.A. Cifrovaya transformaciya obrazovatel'nogo processa v vuze: riski i ugrozy. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 69-1: 292-294.
7. Shelepaeva A.H. Cifrovaya transformaciya sistemy vysshego obrazovaniya: napravleniya i riski. *Otkrytoe obrazovanie*. 2023; T. 27, № 4: 42-51.
8. Petrova I.V., Slepneva M.A. Integraciya cifrovyh tehnologij i metodov obucheniya v process prepodavaniya inostrannyh yazykov v tehnicheskih universitetah. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 10: 129-132.
9. Petrova I.V., Slepneva M.A. Cifrovizaciya processa prepodavaniya inostrannyh yazykov v tehnicheskih universitetah. Opyt i perspektivy. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 11: 129-132.
10. Pashkov M.V., Pashkova V.M. Problemy i riski cifrovizacii vysshego obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2022; T. 31, № 3: 40-57.
11. Platonova D.P., Abalmasova E.S., Bekova S.K. i dr. *Universitety na pereput'e: Vysshee obrazovanie v Rossii*. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2019.
12. Kurenschikov A.V. Transformaciya obucheniya inzhenera v kontekste cifrovizacii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2021; № 12: 20-23.
13. Kurenschikov A.V. Sovershenstvovanie uchebnogo `eksperimenta v tehnicheskom vuze. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2021; № 3: 174-177.
14. Bannyh G.A., Kostina S.N. Cifrovoj universitet: podhody k konceptualizacii ponyatiya. *Obrazovanie i nauka.* 2022; T. 24, № 10: 10-32.
15. Sitnicki M. Development of a model of digital research universities. *Baltic journal of economic studies*. 2018; T. 81 (1): 635-638.
16. Sheail Ph. The digital university and the shifting time-space of the campus. *Learning, Media and Technology*. 2018; № 43 (1): 56-69.
17. Garg A.K. Digital university. Next generation approach towards education. *INT-ED2021 Proceedings*. 2011: 6243-6247.
18. Karpenko O.M. *Nauchno-metodicheskie i tehnologicheskie osnovaniya sozdaniya i ispol'zovaniya obrazovatel'noj sredy raspredelennogo universiteta na baze intellektual'nyh sistem*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2023.

Статья поступила в редакцию 09.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-56-58

***Kurnikova T.A.**, Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: kurnikova.ta@mail.ru*
***Cherniyenko Yu.A.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: kochemarskaya@mail.ru*

CAREER GUIDANCE WORK OF THE DEPARTMENT OF LIBRARY SCIENCE AND INFORMATION TECHNOLOGIES OF THE ALTAI STATE INSTITUTE OF CULTURE IN THE DIRECTION OF "LIBRARY AND INFORMATION ACTIVITIES". The relevance of career guidance work in the modern information space is beyond doubt. The article highlights the experience of career guidance work of the Department of Library Science and Information Technologies of the Altai State Institute of Culture in the direction of "Library and Information Activities". The authors consider features of career guidance work, taking into account the stereotypical perception and "closeness" of the librarian profession, the possibility of using distance technologies in the process of its promotion and popularization, the importance of a personalized approach to career guidance work with applicants, the role of the faculty of the department in presenting the possibilities and prospects of the profession "specialist in library and information activities". Approaches to the organization and conduct of career guidance work with applicants tested by the department can be adapted and used in educational institutions of various levels.

Key words: **career guidance, career guidance, library and information activities, specialist in library and information activities, basic department**

***Т.А. Курникова**, канд. социол. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: kurnikova.ta@mail.ru*
***Ю.А. Черниенко**, канд. ист. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: kochemarskaya@mail.ru*

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА КАФЕДРЫ БИБЛИОТЕКОВЕДЕНИЯ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Актуальность и востребованность профориентационной работы в современном информационном пространстве не вызывает сомнений. В статье освещается опыт профориентационной работы кафедры библиотековедения и информационных технологий Алтайского государственного института культуры по направлению «Библиотечно-информационная деятельность». Авторами рассматриваются особенности профориентационной работы с учетом стереотипности восприятия и «закрытости» профессии библиотекаря, возможности использования дистанционных технологий в процессе ее продвижения и популяризации. Раскрывается значимость персонифицированного подхода к профориентационной работе с абитуриентами, роль профессорско-преподавательского состава кафедры в представлении возможностей и перспектив профессии «специалист по библиотечно-информационной деятельности». Апробированные кафедрой подходы к организации и проведению профориентационной работы с абитуриентами могут быть адаптированы и использованы в образовательных учреждениях разного уровня.

Ключевые слова: **профориентационная работа, профориентация, библиотечно-информационная деятельность, специалист по библиотечно-информационной деятельности, базовая кафедра**

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена необходимостью продвижения и популяризации направления подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» с учетом устоявшихся в общественном восприятии стереотипов о профессии библиотекаря. Важность применения в профориентационной работе кафедры библиотековедения и информационных технологий Алтайского государственного института культуры (АГИК) более эффективных подходов и поиск новых решений проблемы привлечения внимания абитуриентов требует понимания значимости деятельности в данном направлении. Кроме того, следует подчеркнуть влияние на процесс профориентации выпускников образовательных организаций по образовательным программам среднего общего образования, среднего профессионального образования или по программам профессионального обучения, специфики и сложности популяризации библиотечно-информационной деятельности в контексте активного развития цифровых и информационных технологий.

Целью данной статьи является исследование возможностей и перспектив профориентационной работы по направлению «Библиотечно-информационная деятельность» на примере деятельности кафедры библиотековедения и информационных технологий АГИК.

Для достижения сформулированной цели необходимо решение следующих задач: рассмотреть современное состояние и деятельность кафедры библиотековедения и информационных технологий по направлению подготовки «Библиотечно-информационная дельность»; проанализировать опыт профориентационной работы кафедры; охарактеризовать эффективные формы профориентационной работы с абитуриентами, используемые профессорско-преподавательским составом кафедры; рассмотреть возможности сотрудничества кафедры с библиотечно-информационными, образовательными учреждениями в процессе продвижения и популяризации профессии библиотекаря.

Объектом исследования является профориентационной работа по направлению «Библиотечно-информационная деятельность». Предметом исследования является изучение опыта профориентационной работы кафедры библиотековедения и информационных технологий АГИК по направлению «Библиотечно-информационная деятельность».

Научная новизна исследования заключается в решении проблемы продвижения и популяризации направления подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» с учетом устоявшихся в общественном восприятии стереотипов о профессии библиотекаря.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке эффективных подходов к профориентационной работе для решения проблем повышения значимости профессии библиотекаря.

Практическая значимость результатов исследования обусловлена тем, что опыт профориентационной работы с абитуриентами кафедры библиотековедения и информационных технологий АГИК может быть адаптирован и использован в практике работы по данному направлению образовательных учреждений различного уровня. Предлагаемые и апробированные сотрудниками кафедры формы работы с абитуриентами способствуют повышению интереса к рассматриваемому направлению подготовки, содействуют объединению усилий теоретиков и практиков по преодолению дефицита кадров в библиотечно-информационной сфере региона, стимулированию притока талантов, продвижению ценностей профессионального развития и саморазвития.

В условиях повышения конкурентной борьбы между вузами привлечение абитуриентов становится одной из ключевых задач. Понимание профориентации как непрерывного процесса определяет необходимость особой организации подобной деятельности. Кафедра библиотековедения и информационных технологий АГИК уже более пятидесяти лет осуществляет подготовку кадров для библиотечно-информационной отрасли, и все эти годы профориентационная работа – неотъемлемая часть ее деятельности. С момента внедрения федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВО) 3++ кафедрой проводится работа по разработке программ нового формата, отвечающих запросам и потребностям рынка труда и являющихся основой формирования образовательных траекторий обучающихся [1; 2]. Таким образом, образовательная программа по направлению «Библиотечно-информационная деятельность» предусматривает возможность учета потребностей групп абитуриентов, студентов и работодателей.

В 2020–2021 учебном году кафедра библиотековедения и информационных технологий активно включилась в процесс обновления профилей подготовки по направлению «Библиотечно-информационная деятельность». Следует отметить, что процесс актуализации основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) осуществляется на регулярной основе каждый год. К разработке программ активно привлекаются практики – ведущие специалисты библиотечно-информационной отрасли региона. Созданию ОПОП предшествовал анализ образовательного стандарта по направлению, серия круглых столов с работодателями, выпускниками (они же работодатели), представителями библиотечно-информационной отрасли (Алтайская краевая универсальная научная библиотека (АКУНБ) им. В.Я. Шишкова, Алтайская краевая детская библиотека им. Н.К. Крупской, Алтайская краевая специальная библиотека для незрячих и слабовидящих, Центральная городская библиотека им. Н.М. Ядринцева, школьные и вузовские библиотеки). Специально для исследования проблем был разработан опросный лист и проведено анкетирование работодателей. В рамках круглых столов были проработаны востребованные компетенции и типы задач профессиональной деятельности выпускников: бакалавриат – организационно-управленческий; информационно-аналитический; магистратура – технологический научно-исследовательский; педагогический; организационно-управленческий.

С опорой на «Стратегию развития библиотечного дела в Российской Федерации до 2030 года» были определены новые профили и актуализированы традиционные профили подготовки обучающихся [3]. В настоящее время кафедрой ведется подготовка по двум уровням высшего образования (бакалавриат, магистратура) и четырем профилям: менеджмент библиотечно-информационной деятельности, цифровые технологии библиотечно-информационной деятельности, библиотечно-информационное обеспечение потребителей информации (бакалавриат), теория и методология управления библиотечно-информационной деятельностью (магистратура).

Профессиональные дискуссии позволили выстроить концепцию подготовки будущих специалистов. Итогом обсуждения стало включение в учебный план уровня бакалавриата дисциплин «Библиотечное краеведение», «Работа с особыми группами пользователей». Определено место этих дисциплин в учебном плане. Увеличены часы по дисциплине «Технология выставочной деятельности», «Библиотечный фонд». По итогам мониторинга мнения студенческого сообщества о качестве обучения введена дисциплина «Проектная деятельность». Это позволяет построить образовательный процесс, основанный на модели проектного обучения. В рамках дисциплины «Проектная деятельность» обучающиеся имеют возможность разрабатывать собственные инновационные проекты, проекты в рамках ВКР, а также грантовые проекты.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению подготовки 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность (уровень бакалавриата) и 51.04.06 Библиотечно-информационная деятельность (уровень магистратура) предписывают уделять существенное внимание привлечению к образовательному процессу практиков, являющихся руководителями и работниками профессиональной сферы. Кафедра библиотековедения и информационных технологий имеет прочные отношения с ведущими библиотечно-информационными учреждениями г. Барнаула, Алтайского края, Западной Сибири. Акцент на практико-ориентированную концепцию обучения позволил организовать в 2015 г. совместно с АКУНБ им. В.Я. Шишкова Базовую кафедру имени Р.А. Трофимовой [4]. Взаимодействие педагогов кафедры библиотековедения и информационных технологий и практиков в рамках деятельности Базовой кафедры позволяет решить большой спектр задач, стоящих перед высшей школой.

В работе по профориентации ключевой задачей является организация деятельности по привлечению абитуриентов в условиях повышения конкурентной борьбы между вузами. Кафедра библиотековедения и информационных технологий проводит работу с абитуриентами, среди которых преобладают учащиеся средних и старших классов средних общеобразовательных школ (СОШ); обучающиеся образовательных учреждений среднего профессионального образования; специалисты библиотечно-информационных учреждений, преимущественно ориентированные на заочную форму обучения по программам бакалавриата или магистратуры; родители или иные представители абитуриентов.

В настоящее время профориентация в АГИК направлена на работу по привлечению абитуриентов, а также на дальнейшую профориентацию обучающихся вуза для более глубокого знакомства с выбранной профессией. Кафедра активно использует разные профориентационные площадки. Профили направления подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» были представлены на флагманском проекте «Билет в будущее» (в процессе участия кафедры в региональном этапе Всероссийского проекта ранней профессиональной ориентации школьников); региональных ярмарках профессий «Строим будущее Алтая», на региональном кейс-чемпионате «Наука 2.0»; вузовских площадках («День открытых дверей»). Кафедра инициирует проведение собственных мероприятий, например, «День кафедры», конкурс творческих работ (буктрейлеров). Профориентационная работа осуществляется как в очном, так и в дистанционном форматах с использованием активных и пассивных методов работы. Среди активных методов работы сотрудники кафедры преимущественно используют организацию консультаций на базе кафедры, вуза, на площадках образовательных учреждений, участие в проведении «Дней открытых дверей», создание студентами и преподавателями профориентационных и имиджевых роликов, позволяющих позиционировать направления и профили вуза и т. д. Наиболее востребованными из пассивных форм работы с абитуриентами оказались беседы о направлениях и профилях, оформление информационных стендов, подготовка и распространение полиграфической продукции о направлениях и профилях вуза и т. д.

«Закрытость» библиотечно-информационной деятельности, стереотипность восприятия профессии библиотекаря предопределили трудности в проведении и организации профориентационной работы. Активное вовлечение в процесс профориентации обучающихся 3, 4 курсов очной формы обучения направления подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» позволило разнообразить профориентационные встречи, установить эмоциональную связь с абитуриентами, повысить уровень доверия к представленной информации, снизить формализованность мероприятий кафедры. Привлекательной для учащихся СОШ стала демонстрация созданных студентами профессиональных информационных продуктов. Например, на одной из встреч обучающиеся 3 курса профиль «Менеджмент библиотечно-информационной деятельности» представили виртуальную выставку, созданную в период производственной практики на базе библиотеки Алтайского филиала РанХиГС, демонстрируя свои навыки работы в профессиональных программах, редакторах.

Востребованы и пользуются неизменным успехом при проведении профориентационных мероприятий элементы разработанного сотрудником кафедры Р.П. Потаповой библиотерапевтического тренинга [5]. Применение элементов авторского тренинга и игровых технологий, активное участие студентов в роли соведущих, медиаторов профориентационных площадок способствовало успешному опровержению мифов о профессии библиотекаря среди присутствующих на мероприятиях абитуриентов. Интересен опыт привлечения к профориентации студентов заочной формы обучения. Многие из них трудятся в библиотечно-информационных учреждениях региона и за его пределами. Выступая в роли амбассадоров направления «Библиотечно-информационная деятельность», они распространяют рекламную продукцию вуза среди читателей, сами организуют и проводят профориентационные мероприятия на базе своих библиотек, участвуют в подготовке совместных встреч с сотрудниками кафедры.

Современные дистанционные технологии и их активное использование позволяет привлекать абитуриентов со всего региона и за его пределами. Тем не менее существуют и недостатки (технические помехи, отсутствие живого общения), способствующие быстрому рассеиванию внимания участников профориентационных телемостов. В ходе телемостов, вебинаров абитуриенты задают вопросы, касающиеся студенческой жизни, содержания вступительных испытаний. Интерес также вызывают темы о востребованности выпускников, возможности поступления на бюджет, размере стипендии, внеучебной жизни студентов (общественная работа, научная деятельность, досуг), социальной поддержке студентов, возможности обучения в рамках целевого набора. Особенно популярна презентация деятельности выдающихся выпускников кафедры и вуза. Активное участие в этих мероприятиях принимают студенты направления «Библиотечно-информационная деятельность». Преподаватели и студенты отвечают на все возникшие вопросы, делятся своим опытом обучения и работы. Сотрудниками кафедры в дистанционном формате проводились встречи с обучающимися выпускных классов СОШ и образовательных учреждений среднего профессионального образования преимущественно отдаленных районов Алтайского края, а также Томской, Новосибирской области, Красноярского края, Республики Алтай.

Возможности и преимущества «живого» общения несомненны и сотрудники кафедра библиотековедения и информационных технологий активно их используют. В очном формате проводятся профориентационные встречи в г. Бийске, г. Горно-Алтайске, г. Камень-на-Оби, г. Кемерово, г. Новоалтайске, а также в Бийском, Целинном, Панкрушихинском, Тюменцевском районах Алтайского края. Здесь следует отметить налаженные тесные связи с партнерами кафедры, без помощи которых эти мероприятия бы не состоялись. Среди них Национальная библиотека Республики Алтай им. М.В. Чевалкова, АКУНБ им. В.Я. Шишкова, Бийская городская библиотека и многие другие.

Актуальны для студентов и абитуриентов кафедры библиотековедения и информационных технологий встречи с лидерами библиотечно-информационной отрасли. Неформальное общение с директорами, ведущими сотрудниками библиотек нивелирует устойчивые стереотипы общественного восприятия профессии библиотекаря и библиотеки как места возможного трудоустройства. Участники встреч подобного формата получают уникальную возможность оценить перспективы выстраивания карьеры в библиотечной сфере. Подробнее необходимо остановиться на мероприятии «День кафедры библиотековедения и информационных технологий АГИК», которое стало ежегодным и проводится на разных площадках. Например, в Центральной городской библиотеке г. Бийска, в МБОУ СОШ г. Барнаула, г. Новоалтайска. На встречах всегда присутствуют учащиеся выпускных классов школ и студенты колледжей. В рамках «Дня кафедры» представляются направления подготовки института, демонстрируются профориентационные видеоматериалы, раскрываются особенности проведения приемной кампании. Использование в работе с абитуриентами различных элементов игровых технологий позволяет создавать и поддерживать непринужденную, доброжелательную атмосферу, а также предоставлять старшеклассникам возможность непосредственного участия в процессе моделирования отдельных элементов профессионального, жизненного и личностного самоопределения. Безусловно, главные достоинства профориентационных игр – их наглядность, эмоциональная насыщенность. Игровой формат и другие интерактивные элементы всегда способствуют взаимодействию выступающих и слушающих, дают возможность поближе узнать потенциальных абитуриентов и заинтересовать их.

Одним из самых важных элементов профориентирования является знакомство с местом работы. Поэтому в рамках мероприятия «День кафедры» состоялась обзорная экскурсия школьников по Алтайской краевой универсальной научной библиотеке им. В.Я. Шишкова. Сотрудники библиотеки рассказали об основных направлениях работы. Школьники побывали в отделе краеведения и отделе редких книг.

Привлечению абитуриентов способствует и организованный кафедрой конкурс буктрейлеров «Я – читатель». Опыт его проведения показал, что он интересен для школьников не только старших классов, но и учащихся среднего звена. Кроме этого, в подготовке конкурсных работ активно участвуют и библиотекари-практики. Таким образом, происходит взаимодействие школьника, специалиста и педагогов вуза. Участие в конкурсе позволяет АГИК предоставить возможность победителям конкурса «прирастить» баллы по индивидуальным достижениям и увеличить конкурсные преимущества. Таким образом, проведение конкурса буктрейлеров «Я – читатель» следует рассматривать как перспективный инструмент профориентационной работы, способствующий популяризации и продвижению профессии библиотекаря.

Впервые проведение конкурса буктрейлеров был инициировано сотрудниками кафедры библиотековедения и информационных технологий АГИК в 2001 году. Среди заявивших свои работы к участию в конкурсе преобладали учащиеся образовательных учреждений разного уровня Алтайского края, Красноярского края, Оренбургской области, г. Санкт-Петербурга. В 2024 году география участников конкурса расширилась. Представлены буктрейлеры абитуриентами не только Алтайского края, Красноярского края, г. Санкт-Петербурга, как ранее, но и Курской, Новосибирской, Саратовской областей, а также Республики Татарстан. Порадовало активное участие в роли наставников для авторов творческих работ библиотекарей-практиков из школьных и муниципальных библиотек.

Нельзя не отметить, что в последние годы отмечается нарастание тенденции включенности и активного влияния родителей на профессиональный выбор абитуриентов. Поэтому отдельное внимание преподаватели кафедры уделяют работе с родителями. На регулярной основе осуществляется консультирование по вопросам поступления. Работа в данном направлении позволяет оказывать влияние на процесс формирования библиотечных династий, когда несколько поколений одной семьи не только получают высшее профильное образование, но и работают в библиотеках. Как правило, для представления направления «Библиотечно-информационная деятельность» сотрудники кафедры посещают школьные родительские собрания. Профориентация проводится и среди действующих специалистов. Например, в АКУНБ им. В.Я. Шишкова состоялся форум молодых библиотекарей «Грани будущего: перспективные направления развития специалистов библиотек». Проводимое мероприятие стало площадкой для профориентации, так как были собраны молодые специалисты отрасли, многие из которых не имеют профильного образования. Участие в качестве спикеров магистрантов направления «Библиотечно-информационная деятельность» стало эффективной формой представления возможности получения высшего профильного образования в АГИК.

Благодаря поддержке практиков отрасли стали традиционными встречи преподавателей кафедры с представителями библиотечной общественности края в рамках ежегодных краевых семинаров-совещаний руководителей межпоселенческих библиотек Алтайского края. После общих выступлений проводятся индивидуальные консультации с желающими поступать по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность». Активно используется персонифицированный подход в выстраивании траектории профориентационной работы и последующего сопровождения и консультирования практиков библиотечно-информационной деятельности, решивших использовать преимущества приема на целевое обучение.

Таким образом, в работе показано, что профориентационная работа с абитуриентами является одной из ключевых задач современного вуза, решение которой позволяет обеспечить контингент обучающихся в количественном и качественном отношении. В целях достижения максимальной эффективности этой деятельности кафедра библиотековедения и информационных технологий учитывает потребности каждой аудитории в профориентационной работе. Профессиональное ориентирование с учетом современных реалий строится на основе взаимодействия вуза, кафедры с работодателями, образовательными организациями разного уровня и родителями абитуриентов. Включение в профориентационную работу библиотечно-информационных учреждений как площадок для встреч с абитуриентами, позиционирование лидеров отрасли как амбассадоров данного направления подготовки способствует популяризации профессии библиотекаря и позиционированию библиотеки как места будущей работы молодежи.

Все это составляло цель наших исследований и это привело к возможности решения проблемы продвижения и популяризации направления подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» с учетом устоявшихся в общественном восприятии стереотипов о профессии библиотекаря, что составляет научную новизну работы.

Считаем, что работа может представлять интерес для вузов, которые занимаются подготовкой профессии библиотекаря.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 51.03.06 «Библиотечно-информационная деятельность».* С изменениями и дополнениями от 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г. Москва, 2017. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/510306_B_3_15062021.pdf
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования уровень высшего образования – магистратура направление подготовки 51.04.06 Библиотечно-информационная деятельность.* Москва, 2015. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-51-04-06-bibliotechno-informacionnaya-deyatelnost-1468/
3. *Стратегия развития библиотечного дела в Российской Федерации на период до 2030 года.* Москва, 2021. Available at: https://www.rsl.ru/photo/!_ORS/1-O-BIBLIOTEKE/7-documenty/strategia-2030.pdf
4. *Базовая кафедра имени Р.А. Трофимовой*: отчет кафедры библиотековедения и информационных технологий Алтайского государственного института культуры. Барнаул, 2024.
5. Курникова Т.А., Потапова Р.П., Черниенко Ю.А. Теоретические и практические аспекты развития современного образования по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность». *Теория, история и практика образования в сфере культуры:* материалы XXI Международной научно-методической конференции. Барнаул, 2023: 43–46.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 51.03.06 «Bibliotechno-informacionnaya deyatel'nost'».* S izmeneniyami i dopolneniyami ot 26 noyabrya 2020 g., 8 fevralya 2021 g. Moskva, 2017. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/510306_B_3_15062021.pdf
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya uroven' vysshego obrazovaniya – magistratura napravlenie podgotovki 51.04.06 Bibliotechno-informacionnaya deyatel'nost'.* Moskva, 2015. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-51-04-06-bibliotechno-informacionnaya-deyatelnost-1468/
3. *Strategiya razvitiya bibliotechnogo dela v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda.* Moskva, 2021. Available at: https://www.rsl.ru/photo/!_ORS/1-O-BIBLIOTEKE/7-documenty/strategia-2030.pdf
4. *Bazovaya kafedra imeni R.A. Trofimovoj*: otchet kafedry bibliotekovedeniya i informacionnyh tehnologij Altajskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury. Barnaul, 2024.
5. Kurnikova T.A., Potapova R.P., Chernienko Yu.A. Teoreticheskie i prakticheskie aspekty razvitiya sovremennogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki «Bibliotechno-informacionnaya deyatel'nost'». *Teoriya, istoriya i praktika obrazovaniya v sfere kul'tury:* materialy XXI Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Barnaul, 2023: 43-46.

Статья поступила в редакцию 02.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-59-61

Parnikova G.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department, Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: allerigor@yandex.ru*
Shvarts N.V., *senior lecturer, Far East higher military combined arms military school a.n. Soviet Union Marshal K.K. Rokossovskiy (Blagoveshchensk, Russia), E-mail: nat-shvarc@yandex.ru*

FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF A MILITARY SCHOOL'S CADETS PARTICIPATING IN SPECIAL MILITARY OPERATION OF THE RUSSIAN FEDERATION ARMED FORCES. The article considers a problem of taking into account the peculiarities of the military school cadets from among the participants of the Special Military Operation of the Russian Federation Armed Forces when teaching foreign languages. An analysis of some approaches to the teaching of the foreign languages in the military universities of the Russian Federation is presented. A questionnaire survey of the cadets and the teachers of the military school is conducted to identify their peculiarities in the English learning and teaching. The article specifies peculiarities of the contingent of cadets of military higher educational schools of the Armed Forces of the Russian Federation: high executive discipline, interest in concrete practical results, high level of competitiveness, stress resistance, developed sense of camaraderie, conscientious attitude to learning, remarkable increase in the average age of contingent of cadets, clear values, high level of motivation for higher education. Their inherent difficulties in the English learning are marked.

Key words: **peculiarities of cadets' training, participants of Special Military Operation, Armed Forces of Russian Federation, foreign language learning, military high school, professional orientation, combat experience**

Г.М. Парникова, *д-р пед. наук, проф., зав. каф., Северо-Восточный федеральный университет имени А.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: allerigor@yandex.ru*
Н.В. Шварц, *доц., Дальневосточное военное общевойсковое командное училище имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, E-mail: nat-shvarc@yandex.ru*

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ИЗ ЧИСЛА УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Статья посвящена рассмотрению проблемы учета особенностей курсантов военных училищ из числа участников специальной военной операции Вооруженных Сил Российской Федерации при обучении иностранным языкам. Представлены результаты анализа подходов к иноязычному обучению в военных вузах Российской Федерации. Проведено анкетирование курсантов и преподавателей военного училища с целью выявления особенностей в изучении и преподавании английского языка. Конкретизированы особенности контингента курсантов военных вузов из числа участников специальной военной операции Вооруженных Сил Российской Федерации: высокая исполнительская дисциплина, заинтересованность в конкретных практических результатах, высокий уровень состязательности, стрессоустойчивость, развитое чувство товарищества, добросовестное отношение к учебе, заметное увеличение среднего возраста курсантов, отчетливые ценностные ориентиры, высокий уровень мотивации к получению высшего образования. Выделены присущие им трудности при обучении английскому языку.

Ключевые слова: **особенности подготовки курсантов, участники специальной военной операции, Вооруженные Силы Российской Федерации, обучение иностранному языку, военное училище, профессиональная направленность, боевой опыт**

Современный период развития Российской Федерации характеризуется тем, что система высшего образования непрерывно меняется под влиянием политических, экономических, демографических, культурных и др. факторов. Российская система высшего образования функционирует в условиях постоянно возникающих вызовов и должна быстро реагировать, не снижая качества фундаментального образования и адекватно отвечая рынку труда. Военные вузы не являются исключением. Неуклонно растет количество курсантов военных училищ из числа участников специальной военной операции Министерства обороны РФ. Они составляют заметную часть общества, многие из них планируют дальнейшую военную службу, имея практический опыт боевых действий.

Обучение в военных вузах РФ отвечает современным требованиям российского общества и дает качественное образование, включая иноязычное. Владение иностранными языками является обязательным условием профессиональной подготовки обучающихся военных училищ. К факторам, оказывающим сегодня влияние на иноязычное обучение курсантов военных училищ МО РФ, мы относим:

– изменение границ получения информации;

– влияние курса внешней политики государства;

– растущая потребность в изучении опыта ведения военных действий в современных условиях;

– внедрение возможностей искусственного интеллекта и нового программного обеспечения.

Современный российский офицер должен обладать не только развитыми навыками тактического ведения боя или отличной стрельбы, но и компетенциями в области владения иностранным языком для профессиональных целей. Иноязычное обучение выступает значимой частью фундаментальной подготовки в военных вузах, позволяет развивать память, реакцию, аналитическое/логическое мышление и др. Актуальность нашего исследования продиктована необходимостью учета изменения контингента обучающихся военных вузов: изменился средний возраст, социальный статус, уровень мотивации и ценностные ориентиры. Российские военнослужащие, имеющие опыт участия в специальной военной операции (СВО) ВС РФ, все чаще принимают решение продолжить обучение в военных училищах, что повлияло на общий социально-педагогический портрет обучающихся. Исходя из этого мы выделяем данную категорию в «отдельную», что, в свою очередь, требует пересмотра и корректировки содержания программ обучения по иностранному языку (военная специальность «Применение мотострелковых подразделений») и разработки частной методики для обучения иностранному языку курсантов из числа участников СВО ВС РФ.

По результатам опроса обучающихся наборов 2023 и 2024 гг. Дальневосточного высшего общевойскового командного училища (ДВОКУ), принимавших участие в специальной военной операции ВС РФ, было установлено, что наблюдаются значительные изменения в контингенте курсантов первого и второго курсов: их количество из числа участников СВО значительно возросло. Актуальность исследования подтверждается как в теории, так и в образовательной практике.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей контингента курсантов военных вузов, которые непосредственно оказывают влияние на процессы усвоения иноязычного лексико-грамматического материала и взаимодействия всех субъектов образовательного процесса военного вуза.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать существующие подходы в научной литературе к иноязычному обучению курсантов военных училищ.

2. Конкретизировать особенности исследуемого контингента, оказывающие заметное влияние на изучение иностранного языка.

3. Сгруппировать особенности контингента курсантов военных вузов Вооруженных Сил Российской Федерации из числа участников специальной военной операции.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: анализ теоретических работ, анкетирование и интервью курсантов 1 и 2 курсов, изучающих английский язык, и преподавателей кафедры иностранных языков ДВОКУ, обобщение опыта по обучению иностранному языку разновозрастных групп курсантов, моделирование.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые исследованы особенности контингента курсантов военных вузов Вооруженных Сил Российской Федерации из числа участников специальной военной операции.

Теоретическая значимость исследования состоит в выделении и конкретизации особенностей контингента курсантов, присущих им трудностей при обучении английскому языку.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты работы могут быть использованы во всех военных вузах ВС РФ и для тиражирования положительного опыта в гражданских вузах.

Цель изучения дисциплины «Иностранный язык» – овладеть иностранным языком для реализации коммуникации в профессиональных целях, то есть развивать языковые умения и навыки будущих офицеров для того, чтобы использовать язык как средство профессионального общения. Практическое применение английского языка возможно в ситуациях допроса иностранных военнопленных;

перехвата радиообменов на иностранном языке; применения иностранного вооружения и техники; оказания медицинской помощи иностранным военнослужащим; чтения и расшифровки иностранных боевых документов.

За последние годы в связи с возросшей потребностью ВС РФ в высококвалифицированных и подготовленных командирах набор в военные училища увеличился почти в два раза. Целесообразно отметить, что поступающие абитуриенты имеют различный возраст, ценностные ориентиры, мотивацию к получению высшего образования, а также уровень подготовки, включая владение иностранным языком. Известно, что эффективность обучения в значительной степени зависит от возрастных характеристик. Разнородный состав взводов и рот на сегодняшний день является характерной особенностью профессионально ориентированной подготовки специалистов военных училищ, поскольку в одном взводе одновременно могут оказаться курсанты, поступившие в военное училище сразу после окончания средней общеобразовательной школы, и те, кто прошел срочную службу и/или службу по контракту (кадровые военнослужащие). Кроме того, среди курсантов встречаются выпускники, обучавшиеся в средних специальных учебных заведениях. Третью большую группу составляют участники СВО, для которых предельный возраст поступления в военные вузы увеличен с 27 до 30 лет [1]. Таким образом, сегодня возрастная разница обучающихся 1-го курса военных вузов может варьироваться от 17 до 30 лет.

Для начала мы осуществили обзор научной литературы по интересующей нас тематике. В отечественной педагогике исследованиями обучения иностранным языкам с учетом возрастных особенностей занимались Кузовлев В.П., Зимняя И.А., Царькова В.Б. и др. [2]. Сегодня проблемы обучения иностранным языкам курсантов военных вузов находятся в фокусе внимания таких исследователей, как Ванягина М.В., Колтакова С.В., Лангенштейн В.А., Суханова О.В. и др. Данные авторы рассматривают общие методические аспекты преподавания иностранных языков будущим военным специалистам Вооруженных Сил Российской Федерации и других силовых структур, которые затрагивают вопросы: внедрения инновационных подходов к организации учебного процесса и системам контроля знаний по дисциплине иностранный язык для разновозрастных групп обучающихся (Ванягина М.В., Колотуша Е.Э.) [3; 4]; учета психофизиологических особенностей курсантов военных училищ РФ (Колтакова С.В., Суханова О.В.) [5]; влияния изменения вектора международной повестки (Лангенштейн В.А.) [6]. Анализ диссертационных исследований последнего времени показал, что вопрос обучения иностранному языку курсантов из числа участников СВО МО РФ отдельно не рассматривался и востребован как в теоретической науке, так и в образовательной практике военных вузов.

Так, Носова М.Б., предлагая авторскую методику обучения профессиональному военному дискурсу на занятиях по иностранному языку, обращает внимание на то, что «различный опыт и возраст курсантов, политическая обстановка в стране влияют на выбор методов и форм обучения и учебного иноязычного материала» [7, с. 49]. Нечаева С.Н. считает индивидуализацию обучения иностранному языку курсантов первостепенной задачей из-за разной довузовской подготовки курсантов [8]. Мирошникова Е.А. указывает на необходимость «учитывать индивидуальные особенности каждого курсанта и их уровень знаний по иностранному языку» [9, с 73]. Следовательно, для достижения лучших результатов в обучении иностранному языку необходимо конкретизировать особенности курсантов военных вузов.

Выборка обучающихся для проведения научного исследования составила 84 человека. Все респонденты являлись курсантами из числа участников СВО ВС РФ Дальневосточного высшего общевойскового командного училища имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, обучающимися по военной специальности «Применение мотострелковых подразделений». Курсантам был предложен модифицированный опросник «Мой опыт изучения иностранного языка», составленный по примеру опросника Познякова А.А. [10]. Отдельное внимание уделялось проверке отношения к выполнению профессионально ориентированного перевода. В военном вузе он подразумевает:

– двусторонний перевод допроса военнопленного, местного жителя и беседу с иностранным военнослужащим;

– перевод боевых приказов и технических инструкций;

– овладение стратегиями преодоления трудностей перевода.

Такая структура опросника в дополнение к беседам и педагогическому наблюдению дала возможность обобщить особенности обучающихся из числа участников СВО ВС РФ в военном вузе, получить информацию о влиянии этих особенностей на способности изучать английский язык, а также определить и выявить проблемные вопросы при обучении иностранному языку данной категории курсантов. Результаты опроса курсантов соотносились с результатами опроса преподавателей кафедры иностранных языков ДВОКУ. В анкетировании приняли участие 15 педагогов с опытом работы в курсантских группах не менее 10 лет. Отдельный блок направлен на определение методических трудностей, с которыми столкнулись преподаватели кафедры при обучении разновозрастных групп обучающихся из числа участников СВО ВС РФ. Кроме того, был специальный блок, посвященный определению форм и методов, применяемых преподавателями на практических занятиях по иностранному языку в группах курсантов из числа участников СВО ВС РФ для развития всех видов иноязычной речевой деятельности. Для оценивания суждений использовалась пятибалльная шкала Лайкерта.

В результате анализа социологических, психолого-педагогических исследований (Алехин И.А. [11], Городов П.Н. [12], Пахомова Н.В. [13] и др.), а также проведенного анкетирования и обобщения практического опыта в области обучения иностранному языку курсантов военного вуза из числа участников СВО ВС РФ мы конкретизировали и сгруппировали важные для нашего исследования особенности данной категории обучающихся, которые непосредственно оказывают влияние на процессы усвоения иноязычного лексико-грамматического материала и взаимодействия всех субъектов образовательного процесса военного вуза:

1. *Социально-педагогические особенности* курсантов из числа участников боевых действий СВО ВС РФ: увеличение возраста курсантов до 32 лет; изменение ценностных ориентиров; высокая мотивация к получению высшего образования; высокая исполнительская дисциплина; заинтересованность в практических результатах; высокий уровень состязательности; стрессоустойчивость; чувство товарищества; добросовестное отношение к учебе.

2. *Социально-психологические особенности*: развитые лидерские качества, активная жизненная и гражданская позиция, потребность общественного признания (уважение окружающих, командиров, товарищей, профессорско-преподавательского состава), негативизм по отношению к правилам военного вуза (строго регламентированный распорядок дня, посещение самостоятельной подготовки, изолированность), импульсивность, авторитарность (стремление подчинять).

3. *Экстралингвистические особенности*, которые делятся на:

– лексические: использование военно-профессиональных терминов, частое применение языка служебной деятельности (влияние заучивания уставов, приказов, инструкций), употребление аббревиатур и акронимов, практическое использование так называемой народной эмоционально-оценочной лексики;

– морфологические: постоянное использование в речи различных типов императива, превалирование в речи переходных глаголов, что также указывает на директивную форму общения;

– синтаксические: широкое использование неполных предложений, клише и устойчивых выражений.

В рамках исследования также были конкретизированы проблемы и трудности, возникающие у курсантов из числа участников СВО при обучении иностранному языку в военном училище. К наиболее интересным мы отнесли:

– перерыв в изучении иностранного языка до 3-х лет (25% опрошенных);

– нарушение когнитивных функций, проявляющееся в снижении памяти и способности к концентрации (11% опрошенных);

– сложности в произношении звуков и слов, а также чтении транскрипционных знаков (4% опрошенных).

Все это составляет научную новизну наших исследований и решает все задачи, поставленные в работе для достижения сформулированной цели.

Анализ экспериментальной части подтвердил наше мнение о том, что необходимо разрабатывать частную методику для обучения иностранному языку курсантов из числа участников СВО ВС РФ, решивших продолжить свое образование в военных вузах, что является предметом дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. *О внесении изменений в статью 19 Федерального закона «О свободе совести и о религиозных объединениях» и Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».* Федеральный закон от 29.12.2022 г. № 641-ФЗ. Москва, 2023.
2. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова В.Б. *Учитель иностранного языка. Мастерство и личность.* Москва: Просвещение, 1993.
3. Ванягина М.Р. Формирование социокультурной компетенции курсантов военных вузов в процессе изучения иностранного языка. *Высшее образование сегодня.* 2009; № 11: 42–45.
4. Колотуша Е.Э. *Формирование профессиональной направленности курсантов вуза ФСБ России пограничного профиля в процессе обучения иностранному языку.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
5. Суханова О.В., Колтакова С.В. Размышления о возможностях учебной дисциплины «иностранный язык» при обучении курсантов. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2015; Т. 42, № 11: 102–103.
6. Лангенштейн В.А. *Управление учебно-познавательной деятельностью курсантов вузов ВВ МВД России в процессе обучения иностранному языку: теория и практика:* монография. Санкт Петербург, 2013.
7. Носова М.Б. *Методика обучения профессиональному военному дискурсу на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале художественных фильмов).* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2022.
8. Нечаева С.Н. *Индивидуализация обучения иностранному языку курсантов военных командных вузов.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2023.

9. Мирошникова Е.А. Учет особенностей условий обучения курсантов в военном техническом вузе при дифференцированном обучении иностранному языку. *Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии.* 2015; № 3: 71–76.
10. Позняков А.А., Кузнецова Г.В. Язык и возраст: преподавание иностранных языков в разновозрастных группах. *Человеческий капитал.* 2024; № 10: 178–191.
11. Алехин И.А. Педагогический анализ проблемы индивидуализации обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир образования – образование в мире.* 2019; № 4 (76): 245–250.
12. Городов П.Н. *Педагогические основы оценки и учета результата воспитания курсантов (на материалах высших военно-морских училищ).* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
13. Пахомова Н.В. Особенности организации самостоятельной работы курсантов в условиях реализации компетентностной модели обучения. *Мир образования – образование в мире.* 2018; № 3 (71): 244–248.

References

1. *O vnesenii izmenenij v stat'yu 19 Federal'nogo zakona «O svobode sovesti i o religioznyh ob`edineniyah» i Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii».* Federal'nyj zakon ot 29.12.2022 g. № 641-FZ. Moskva, 2023.
2. Passov E.I., Kuzovlev V.P., Car'kova V.B. *Uchitel' inostrannogo yazyka. Masterstvo i lichnost'.* Moskva: Prosveschenie, 1993.
3. Vanyagina M.R. Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii kursantov voennyh vuzov v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2009; № 11: 42-45.
4. Kolotusha E.`E. *Formirovanie professional'noj napravlennosti kursantov vuza FSB Rossii pogranichnogo profilya v processe obucheniya inostrannomu yazyku.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
5. Suhanova O.V., Koltakova S.V. Razmyshleniya o vozmozhnostyah uchebnoj discipliny «inostrannyj yazyk» pri obuchenii kursantov. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2015; T. 42, № 11: 102-103.
6. Langenshtejn V.A. *Upravlenie uchebno-poznavatel'noj deyatel'nost'yu kursantov vuzov VV MVD Rossii v processe obucheniya inostrannomu yazyku: teoriya i praktika:* monografiya. Sankt Peterburg, 2013.
7. Nosova M.B. *Metodika obucheniya professional'nomu voennomu diskursu na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu (na materiale hudozhestvennyh fil'mov).* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2022.
8. Nechaeva S.N. *Individualizaciya obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh komandnyh vuzov.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2023.
9. Miroshnikova E.A. Uchet osobennostej uslovij obucheniya kursantov v voennom tehnicheskom vuze pri differencirovannom obuchenii inostrannomu yazyku. *Teoriya i praktika servisa: `ekonomika, social'naya sfera, tehnologii.* 2015; № 3: 71-76.
10. Poznyakov A.A., Kuznecova G.V. Yazyk i vozrast: prepodavanie inostrannyh yazykov v raznovozrastnyh gruppah. *Chelovecheskij kapital.* 2024; № 10: 178-191.
11. Alehin I.A. Pedagogicheskij analiz problemy individualizacii obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire.* 2019; № 4 (76): 245-250.
12. Gorodov P.N. *Pedagogicheskie osnovy ocenki i ucheta rezul'tata vospitaniya kursantov (na materialah vysshih voenno-morskih uchilisch).* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.
13. Pahomova N.V. Osobennosti organizacii samostoyatel'noj raboty kursantov v usloviyah realizacii kompetentnostnoj modeli obucheniya. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire.* 2018; № 3 (71): 244-248.

Статья поступила в редакцию 05.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-61-64

Vereshchagina A.S., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Physics, Engineering and Technological Education, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: osa321@gmail.com*
Sadulaeva A.S., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Chemistry, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: albina_sadulaeva@mail.ru*
Kaftaev M.A., *teacher, Department of Physical Training, Police Major, Ryazan Branch of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot (Ryazan, Russia), E-mail: Mkaftaev@yandex.ru*

METHODS OF FORMING STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE IN SEMINAR AND LABORATORY CLASSES. The article reveals theoretical and methodological foundations of forming students' research competence in seminar and laboratory classes. The relevance of the topic in the context of the transition of higher education to a competence-based paradigm is substantiated. A modular-competence-based methodology is proposed that integrates problem-based learning, project practices, cooperative techniques and a combined laboratory workshop. The key principles of implementation are highlighted: integration of content and activity, contextualization, variability, reflection, productive interaction and continuity of learning. The work works out a system of performance criteria with result, process and motivational indicators, as well as control tools (headings, an electronic portfolio and a researcher's journal). It is shown that the application of the proposed complex increases cognitive motivation, develops analytical, experimental and communicative skills, promotes self-regulation and critical thinking. The practical significance of the work lies in the possibility of replicating the methodology in universities and adapting it to various academic disciplines.

Key words: **research competence, seminars, laboratory practical training, problem-based learning**

А.С. Верещагина, *канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: osa321@gmail.com*
А.С. Садулаева, *канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: albina_sadulaeva@mail.ru*
М.А. Кафтаев, *преп., Рязанский филиал московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, г. Рязань, E-mail: Mkaftaev@yandex.ru*

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА СЕМИНАРСКИХ И ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ

В статье раскрыты теоретические и методические основы формирования исследовательской компетентности студентов на семинарских и лабораторных занятиях. Обоснована актуальность темы в контексте перехода высшего образования к компетентностной парадигме. Предложена модульно-компетентностная методика, интегрирующая проблемное обучение, проектные практики, кооперативные техники и комбинированный лабораторный практикум. Выделены ключевые принципы реализации: интеграция содержания и деятельности, контекстуализация, вариативность, рефлексия, продуктивное взаимодействие и непрерывность обучения. Разработана система критериев эффективности с результативными, процессуальными и мотивационными показателями, а также инструменты контроля – рубрики, электронное портфолио и журнал исследователя. Показано, что применение предложенного комплекса повышает познавательную мотивацию, развивает аналитические, экспериментальные и коммуникативные умения, способствует саморегуляции и критическому мышлению. Практическая значимость работы состоит в возможности тиражирования методики в вузах и адаптации её к различным учебным дисциплинам.

Ключевые слова: **исследовательская компетентность, семинарские занятия, лабораторный практикум, проблемное обучение**

Актуальность исследования определяется переходом высшего образования к компетентностной парадигме, в которой исследовательская компетентность выступает одним из ключевых результатов обучения.

Цель исследования – разработать и теоретически обосновать методику формирования исследовательской компетентности студентов в условиях семинарских и лабораторных занятий, включающую систему активных методов, критериев оценки и организационно-педагогических условий, обеспечивающих переход от репродуктивного усвоения знаний к самостоятельному научному поиску.

Задачи исследования:

– провести анализ современных педагогических подходов и методических принципов формирования исследовательской компетентности в высшем образовании;

– классифицировать и систематизировать методы активного обучения, применяемые на семинарах и лабораторных занятиях для развития исследовательских умений;

– разработать критерии и показатели эффективности применения исследовательских методик в семинарских и лабораторных форматах;

– сформулировать методические рекомендации по интеграции проблемного обучения, проектных практик и кооперативных техник в учебный процесс для повышения самостоятельности студентов.

Научная новизна исследования заключается в разработке и обосновании целостной методики формирования исследовательской компетентности студентов, объединяющей проблемное обучение, проектную деятельность, семинарские дискуссии и лабораторный практикум в единую модульно-компетентностную технологию.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации и расширении педагогико-психологических представлений о структуре и механизмах формирования исследовательской компетентности.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации комплекса методических приёмов и инструментов оценки, позволяющих преподавателям эффективно формировать у студентов навыки самостоятельного научного поиска в условиях семинаров и лабораторий.

В отечественной педагогической науке исследовательская компетентность традиционно рассматривается как интегральная характеристика личности обучающегося, включающая совокупность знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций, необходимых для самостоятельного проведения научного поиска. С позиций функционально-деятельностного подхода ряд исследователей (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.Д. Шадриков и др.) определяют её как способность решать исследовательские задачи и проблемы, используя имеющиеся знания, опыт и личностные качества. В.Д. Шадриков подчёркивает, что функциональная компетентность проявляется во владении методами и средствами исследования, а также в умении планировать и корректировать собственную деятельность в соответствии с поставленной проблемой.

С точки зрения процессно-технологического подхода исследовательская компетентность включает несколько компонентов: системные знания о методологии научного поиска, овладение технологиями исследования, мотивацию и ценностно-позиционное отношение исследователя к своей деятельности. Хуторской отмечает, что именно интеграция когнитивных и мотивационно-аксиологических составляющих позволяет студенту переходить от репродуктивного усвоения материала к творческому конструированию новых знаний и выдвижению гипотез [1, с. 78].

В компетентностном подходе, развитом В.А. Сластениным и С.И. Осиповой, исследовательская компетентность рассматривается как комплекс личностных и деятельностных характеристик, выражающийся в готовности и способности осваивать новые знания и самостоятельно организовывать исследовательскую деятельность. С.И. Осипова формулирует три ключевых элемента компетентности: умение формулировать цель исследования, осуществлять анализ и синтез содержательной информации и рефлексивно оценивать полученные результаты.

Структурная модель исследовательской компетентности включает четыре основные подсистемы:

– мотивационно-ценностную, отвечающую за внутреннюю направленность на научный поиск;

– когнитивную, отражающую совокупность методологических и предметных знаний;

– деятельностную, характеризующую степень овладения приёмами научного эксперимента и анализа;

– аксиологическую, определяющую ценностные ориентации и этические нормы исследователя.

Важнейшей предпосылкой формирования исследовательской компетентности становится активное использование семинарских занятий как формы коллективной рефлексии и дискуссии. На семинарах студенты учатся аргументированно отстаивать гипотезы, строить логическую цепочку.

Лабораторный практикум, согласно ряду авторов, является наиболее результативной формой организации учебной деятельности для развития исследовательских компетенций. В исследовании М.Н. Прокофьева и коллег установлено, что лабораторные занятия формируют у студентов навыки экспериментальной работы, критического анализа результатов и проектирования экспериментальных схем. В ходе практикумов студенты овладевают методами измерения, статистической обработки данных и визуализации результатов, что является неотъемлемой частью исследовательской деятельности.

Методологические основы формирования исследовательской компетентности студентов опираются на совокупность педагогических подходов и принципов, обеспечивающих целостность, системность и действенность учебного процесса. В числе центральных методологических установок выделяются системный, деятельностный, технологический и компетентностно-ориентированный подходы, каждый из которых вносит специфический вклад в построение учебных траекторий и выбор методов обучения.

Системный подход рассматривает исследовательскую компетентность как единство взаимосвязанных компонентов и процессов, функционирование которых порождает новые качества, отсутствующие в отдельных элементах. В его рамках компетентность трактуется как открытая система, взаимодействующая с внешней образовательной средой, где каждый модуль учебной программы и каждая методика служат «элементами» целостного механизма. При этом системность предполагает не только целостность структуры, но и интеграцию целей, содержания, форм, методов и средств обучения на всех уровнях учебного процесса.

Деятельностный принцип утверждает, что формирование компетентности невозможно без активного включения студентов в специально организованные учебно-исследовательские действия. Личность обучающегося проявляется и развивается именно в ходе учебно-познавательной и проектной деятельности. Практико-ориентированная организация занятий с использованием проблемных заданий, проектных методик и элементов учебных исследований создаёт условия для освоения приёмов научного поиска и выработки метапознавательных стратегий.

Технологический подход служит методическим основанием для последовательного проектирования и описания всех этапов формирования исследовательской компетентности. В его рамках образовательный процесс строится по заранее разработанному алгоритму, который включает концептуальную основу, содержательный блок, процессуальное оформление (методы и формы работы) и оценочные процедуры. Такая «модульно-компетентностная» технология обеспечивает воспроизводимость педагогических ситуаций и оперативную коррекцию хода обучения на основе промежуточного контроля [2, с. 47].

Компетентностно ориентированный подход фокусируется на конечном результате – умении применять знания и навыки в условиях реальных или приближённых к ним исследовательских задач. Он требует перехода от передачи готовых сведений к организации ситуаций, в которых студент самостоятельно ставит проблемы, выбирает методы решения и рефлексирует над достигнутым результатом. Формирование исследовательской компетентности таким образом становится не столько усвоением содержания, сколько осмысленным освоением профессиональных действий.

На уровне методических требований к учебному содержанию и методам выделяют следующие ключевые принципы:

1) принцип деятельностно-содержательной интерференции – каждый когнитивный сегмент дисциплины немедленно транслируется в эвристический исследовательский практикум, обеспечивая аккредитацию исследовательских компетенций в синергии с усвоением предметного корпуса знаний;

2) принцип контекстно-профессиональной репрезентации – кейс-задания конструируются на основе аутентичных либо квазипрофессиональных ситуаций, активируя аффективно-мотивационный ресурс обучающегося и формируя его операциональную модель реальной научно-исследовательской деятельности;

3) принцип полимодульной вариативности – полиструктурная архитектура курса позволяет конфигурировать индивидуальные образовательные траектории с учётом личного темпа, интересов и предшествующей подготовки, а также оперативно рекалибровывать содержание под динамику актуального научно-практического запроса;

4) принцип рефлексии – регулярное включение элементов самооценки, взаимного оценивания и педагогического мониторинга помогает студенту осознать собственные затруднения, скорректировать стратегию исследования и выработать навыки метапознания;

5) принцип продуктивного взаимодействия – методы обучения, такие как групповое обсуждение гипотез, совместный анализ экспериментальных данных и коллективное решение исследовательских задач, развивают коммуникативные и коллаборативные компетенции, необходимые для научной работы;

6) принцип непрерывности обучения – формирование исследовательской компетентности рассматривается как процесс, охватывающий все виды учебной деятельности – от лекционных интерактивов до самостоятельных маломасштабных исследований в лаборатории и на семинарах [3, с. 132].

Таким образом, методологические основы заключаются в создании учебно-организационной среды, в которой системное и деятельностное проектирование, технологическое описание и компетентностная ориентация взаимодействуют, обеспечивая формирование у студентов навыков постановки научных проблем, планирования и проведения исследования, обработки и интерпретации данных, а также рефлексивной оценки результатов. Такая мультипарадигмальная стратегия задаёт единство целей, содержания и методов обучения и служит надёжным фундаментом для развития умений самостоятельного научного поиска.

Методы формирования исследовательской компетентности студентов можно условно разделить на несколько групп, каждая из которых ориентирована на развитие специфических умений и навыков научного поиска.

Во-первых, проблемное обучение, предполагающее предъявление студентам проблемных ситуаций, требующих выдвижения гипотез и аргументации решений. Проблемные задания моделируют реальные профессиональные или научные задачи и стимулируют освоение когнитивных операций анализа, синтеза и обобщения. На семинарах такая методика реализуется через многоступенчатые вопросы: сначала студенты формулируют проблему, затем предлагают возможные пути её решения и, наконец, оформляют результаты в письменном виде.

Во-вторых, проектная деятельность, при которой студенты самостоятельно разрабатывают и реализуют учебно-исследовательские проекты. Каждый проект включает формулировку темы, разработку плана исследования, сбор и обработ-

ку данных, анализ полученных результатов и представление итогового отчёта. Переход «от цели к действию» воспроизводит логику научного поиска в полном объёме и воспитывает у студентов целостное представление о процессе исследования.

Важную роль играет лабораторный практикум как наиболее результативная форма организации исследовательской работы. Лабораторные занятия обеспечивают овладение приёмами экспериментальной методики, статистической обработки данных и визуализации результатов. Сочетание практических навыков с анализом теоретического материала способствует развитию умений постановки эксперимента, контроля над ходом исследования и интерпретации полученных данных [4, с. 73].

Для развития коммуникативных и коллективных компетенций используются кооперативные методы обучения. Совместная работа в малых группах с распределением ролей и взаимным консультированием позволяет студентам отрабатывать навыки аргументации, критического обсуждения и совместного выдвижения гипотез. Кооперация способствует формированию ответственности за общий результат и развивает умение учитывать различные точки зрения при решении исследовательских задач.

Наконец, к группе активных методов относятся дидактические и деловые игры, в которых моделируются организационно-исследовательские ситуации. Дидактические игры с чёткой структурой и правилами имитации научного процесса позволяют студентам пережить выполнение исследовательских операций в игровой форме, что активизирует внимание и повышает мотивацию к освоению приёмов научного поиска.

Критерии и показатели эффективности формирования исследовательской компетентности студентов представляют собой совокупность качественных и количественных характеристик, позволяющих методически обоснованно оценить уровень овладения ими умениями самостоятельного научного поиска. В педагогической практике выделяют три группы критериев: результативные, процессуальные и личностно-мотивационные.

1. Результативные критерии отражают конечные достижения обучающихся в ходе исследовательской работы и включают следующие показатели:

– качество исследовательского продукта, измеряемое полнотой и обоснованностью представленных выводов, логической целостностью аргументации и степенью новизны полученных результатов;

– уровень сформированности алгоритма исследования – способность последовательно использовать методы сбора и обработки данных, владение статистическими и графическими приёмами представления результатов;

– исходный объём самостоятельных научных находок: количество и значимость предложенных гипотез; число проведённых экспериментов или аналитических расчётов, выходящих за рамки репродуктивных заданий.

2. Процессуальные критерии оценивают динамику и ход учебно-исследовательской деятельности:

– степень планирования и организации работы, проявляющаяся в наличии чётких этапов исследования, расписанных в журнале исследователя или портфолио, и умение корректировать план при возникновении новых обстоятельств;

– активность когнитивных операций: показатели систематичности поиска информации, умения анализировать и синтезировать литературные данные, применять междисциплинарные подходы при решении задач;

– кооперативная эффективность, выражающаяся в умении взаимодействовать в группе, распределять и брать на себя исследовательские роли, а также в качестве взаимного оценивания.

3. Личностно-мотивационные критерии учитывают внутреннюю готовность и отношение студента к исследовательской деятельности:

– уровень познавательной мотивации, проявляющийся в стремлении к самостоятельному поиску, проявление инициативы при выборе и решении дополнительных исследовательских задач;

– саморегуляция и рефлексия: способность критически оценивать собственные действия, отмечать зоны затруднений и планировать пути их преодоления, отражённая в рефлексивных отчётах и комментариях к портфолио;

– готовность к инновационной деятельности, заключающаяся в стремлении не только повторять известные алгоритмы, но и разрабатывать новые методы исследования и предлагать собственные технологические решения.

Для каждого из указанных критериев разрабатываются показатели-индикаторы, позволяющие конкретизировать и измерить уровень сформированности компетентности (см. табл. 1).

Так, системный подход к критериям и показателям эффективности сочетает количественные метрики (число гипотез, объём анализа) с качественными оценками (глубина рефлексии, креативность), обеспечивая многостороннюю диагностику уровня исследовательской компетентности студентов и позволяя своевременно корректировать образовательный процесс в соответствии с полученными результатами.

В результате анализа применения разнообразных методов формирования исследовательской компетентности студентов обнаруживается, что каждый из рассмотренных подходов обладает как преимуществами, так и ограничениями, требующими педагогической рефлексии и корректировки. Проблемное обучение активно стимулирует развитие аналитических умений и критического мышления, однако без чёткого методического сопровождения студенты могут испытывать затруднения на этапе формулировки гипотез и структурирования выводов, что проявляется в низких показателях самостоятельности выполнения письменных заданий. Проектная деятельность, напротив, обеспечивает целостность учебно-исследовательского процесса и наилучшим образом воспроизводит логику научного поиска, однако её эффективность во многом зависит от уровня педагогического контроля и обеспечения ресурсной базы для выполнения экспериментов [5, с. 163].

Семинарские занятия представляют собой эффективную площадку для отработки навыков научной полемики и коллективного обсуждения результатов исследований. В ходе дискуссий студенты учатся аргументированно защищать предложенные решения и корректировать собственные выводы на основе мнений коллег, что способствует укреплению коммуникативных компетенций и развитию метапознания. Тем не менее семинары требуют чёткого регламентирования формата и заранее объявленных критериев оценки, иначе дискуссия может носить поверхностный характер и не привести к глубокой рефлексии.

Лабораторный практикум, оснащённый актуальными средствами цифровой дидактики, выступает мощным инструментом формирования точности психомоторного домена и культивации метакогнитивной рефлексии через процедуры когнитивного наставничества. В то же время виртуальные лаборатории, базирующиеся на принципах ситуативного обучения и геймифицированных сценариях, расширяют спектр моделируемых феноменов, но могут уменьшать мотивационную валентность из-за опосредованного взаимодействия с материальными артефактами. Наиболее продуктивной для развития исследовательской агентности оказывается смешанная архитектура, в которой очные экспериментальные занятия в реальных условиях интегрированы с интерактивными симуляторами: такая кооперативно-ориентированная образовательная среда одновременно сохраняет эпистемическую глубину реального опыта и увеличивает вариативность методик эмпирического исследования.

Ситуационный анализ (case-study) в сопряжении с критической эвалюацией научных дискурсов развивает таксономические, классификационные и синтетические операции знания и выстраивает стратегии селективного информационного скрининга при когнитивной перегрузке. Процесс реализуется по следующей фазовой модели: пропедевтическое чтение, экспликация фактов, проблематизация, конструирование альтернативных гипотез и подбор методологического инструментария с опорой на смешанные методы. Коллективная дискуссионная полилогия вариантов решения и потенциальных эмерджентных эффектов укрепляет диалогическую и аргументативную компетенции. Итоговая индивидуаль-

Таблица 1

Критерий	Показатель-индикатор	Методы оценки
Качество продукта	Процент корректных научных выводов; наличие оригинальных идей	Экспертная оценка по рубрикам
Алгоритм исследования	Полнота и последовательность описания этапов; количество применённых методов	Анализ отчёта и портфолио
Объём самостоятельных находок	Количество выдвинутых гипотез и проведённых экспериментов	Подсчёт в журнале исследователя
Планирование работы	Наличие детального плана с этапами и сроками	Сравнительный анализ плана и фактического хода работы
Когнитивная активность	Число литературы, проанализированной студентом; разнообразие источников	Отчет по библиографическому обзору
Кооперативная эффективность	Оценка коллег по участию в групповой работе	Peer-review и самооценка
Познавательная мотивация	Количество предложений по расширению темы; участие в дополнительной деятельности	Наблюдение и опросник
Саморегуляция	Наличие регулярных записей рефлексии и корректировочных действий	Анализ рефлексивных отчётов
Готовность к инновациям	Присутствие предложений по модификации методов исследования	Экспертная оценка инновационности решений

ная метарефлексия фиксируется письменно с критериальной валидацией избранной стратегемы, указанием ограничений и проектированием дальнейшей исследовательской траектории.

Ведение журнала исследователя и электронного портфолио позволяет интегрировать метапознание в учебный процесс и развивать навыки саморегуляции. Систематическое документирование этапов исследования даёт студентам обратную связь с собственным прогрессом и формирует культуру научной рефлексии. В то же время при отсутствии методических рекомендаций по оформлению записей и недостатке навыков письменной речи рефлексия может быть поверхностной, не способствующей развитию глубокого понимания профессиональных действий.

Дифференциация и модульность учебных маршрутов оказываются эффективным приёмом для учёта индивидуальных особенностей обучающихся и их «зоны ближайшего развития». Предоставление альтернативных путей освоения материала – от вспомогательных вводных заданий до самостоятельных исследовательских проектов – поддерживает мотивацию и снижает тревожность при выполнении сложных заданий. Однако этот подход требует значительных усилий преподавателя при разработке разноуровневых блоков и постоянного мониторинга выполнения каждым студентом своего модуля.

Таким образом, проведённый анализ подтвердил, что целенаправленное развитие исследовательской компетентности на семинарах и лабораторных занятиях является ключевым условием качественной подготовки студентов. Оптимальное сочетание проблемного обучения, проектных задач, кооперативных техник и лабораторного практикума в модульно-компетентностной организации занятий формирует умения самостоятельного научного поиска, критического анализа и рефлексивной самооценки.

Основные выводы:

1. Системно-структурная модель компетентности, объединяющая мотивационный, когнитивный, деятельностный и аксиологический компоненты, обеспечивает поэтапное освоение методологии исследования.

2. Комплекс методик – проблемные задачи, проекты, кейсы, дидактические и деловые игры, смешанный лабораторный практикум – развивает аналитические, экспериментальные и коммуникативные навыки, учитывая индивидуальные траектории.

3. Система критериев и показателей (результативных, процессуальных и мотивационных) в сочетании с формирующим контролем и электронным портфолио обеспечивает непрерывный мониторинг и корректировку учебных стратегий.

4. Организационно-педагогические условия (дифференциация заданий, ресурсная поддержка лабораторий, регламент семинарских дискуссий, регулярная обратная связь) повышают мотивацию и устойчивость исследовательской активности.

Прогноз дальнейшего развития темы предполагает расширение применения цифровых лабораторий и виртуальных симуляторов, интеграцию аналитики учебных данных для персонализации исследовательских заданий, развитие смешанных формат-мастерских, а также создание сетевых научно-образовательных сообществ студентов для обмена опытом и рецензирования проектов.

Целевая аудитория статьи – преподаватели и методисты вузов, кураторы учебных планов, разработчики образовательных технологий, а также руководители лабораторных центров, заинтересованные в повышении качества подготовки студентов к научно-исследовательской и инновационной деятельности.

Библиографический список

1. Жохова В.В. Социальное предпринимательство: концепция, сущность и значение. *Современная конкуренция*. 2015; Т. 9, № 4 (52): 77–99.
2. Барков А.В. Социальное предпринимательство в условиях формирования правовой модели рынка социальных услуг. *Предпринимательское право*. 2012; № 2: 45–53.
3. Казакова-Апкаримова Е.Ю. Исторический опыт социального предпринимательства на Урале. *Известия Уральского государственного экономического университета*. 2010; № 6 (32): 130–134.
4. Грищенко Ю.И. Тенденции развития социального предпринимательства в России. *Стратегии бизнеса*. 2013; № 2: 72–74.
5. Боголюбова Л.Л. *Социальное предпринимательство*. Ханты-Мансийск: Печатный мир, 2017.

References

1. Zhohova V.V. Social'noe predprinimatel'stvo: koncepciya, suschnost' i znachenie. *Sovremennaya konkurenciya*. 2015; T. 9, № 4 (52): 77-99.
2. Barkov A.V. Social'noe predprinimatel'stvo v usloviyah formirovaniya pravovoj modeli rynka social'nyh uslug. *Predprinimatel'skoe pravo*. 2012; № 2: 45-53.
3. Kazakova-Apkarimova E.Yu. Istoricheskij opyt social'nogo predprinimatel'stva na Urale. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo `ekonomicheskogo universiteta*. 2010; № 6 (32): 130-134.
4. Grischenko Yu.I. Tendencii razvitiya social'nogo predprinimatel'stva v Rossii. *Strategii biznesa*. 2013; № 2: 72-74.
5. Bogolyubova L.L. *Social'noe predprinimatel'stvo*. Hanty-Mansijsk: Pechatnyj mir, 2017.

Статья поступила в редакцию 22.06.25

УДК 371.132 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-64-67

***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*
***Beznosyuk E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, 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: katti.ya@mail.ru*

PROFESSIONAL IDENTITY OF A FUTURE TEACHER: ORIENTATION TOWARDS PROFESSIONALISM. The article provides an analytical review of theoretical works of Russian and foreign scientific schools on the formation of professional identity in future teachers as a personal quality hierarchical in its structure, developing in the process of self-realization in the teaching profession and ensuring successful pedagogical activity. The authors substantiate the idea that if we understand the professionalism of a teacher as a manifestation of highly motivated and successful professional activity, then the professional identity of future teachers is its important component. The purpose of the article is to determine the substantive possibilities of professional training of future teachers in the development of professional identity as an important component of their professionalism. The material contains the results of an empirical study of the formation of professional identity in students of pedagogical specialties of graduating groups, including students who have already begun their professional activity during their studies at the university. It is revealed that the development of professional identity of future teachers is influenced by: professional choice corresponding to their preferences; the presence of professionally important qualities; the level of professional self-awareness and personal professional activity; professional motivation. The study is conducted using theoretical research methods (analysis, synthesis, generalization and systematization of information available in modern scientific research on the problem under study), as well as the questionnaire method.

Key words: **professional identity, future teachers, professionalism, teaching activity, self-realization**

***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*
***Е.В. Безносюк,** канд. пед. наук, доц., Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского», г. Евпатория, E-mail: katti.ya@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ОРИЕНТАЦИЯ НА ПРОФЕССИОНАЛИЗМ

В статье выполнен аналитический обзор теоретических работ отечественных и зарубежных научных школ по формированию профессиональной идентичности у будущих учителей как иерархичного по своей структуре личностного качества, развивающегося в процессе самореализации в профессии педагога и обеспечивающего успешную педагогическую деятельность. Авторы обосновывают идею, что если понимать профессионализм педагога как проявление высокомотивированной и успешной профессиональной деятельности, то профессиональная идентичность будущих педагогов является его важной

составляющей. Цель статьи – определение содержательных возможностей профессиональной подготовки будущих педагогов в развитии профессиональной идентичности как важной составляющей их профессионализма. Материал содержит результаты эмпирического исследования сформированности профессиональной идентичности у студентов педагогических специальностей выпускных групп, в том числе обучающихся, уже начавших профессиональную деятельность в период обучения в вузе. Выявлено, что на развитие профессиональной идентичности будущих педагогов влияют: профессиональный выбор, соответствующий их предпочтениям; наличие профессионально важных качеств; уровень профессионального самоосознания и личностной профессиональной активности; профессиональная мотивация. Исследование выполнено с использованием теоретических методов исследования (анализ, синтез, обобщение и систематизация имеющейся в современных научных исследованиях информации по изучаемой проблеме), а также метода анкетирования.

Ключевые слова: **профессиональная идентичность, будущие учителя, профессионализм, педагогическая деятельность, самореализация**

Сфера профессиональной деятельности современного педагога постоянно меняется, расширяется и адаптируется к новым «цифровым инструментам в образовании», которые «формируются в локальных областях образовательного процесса: оценивании, визуализации материалов, улучшении коммуникаций» [1]. Обсуждаемые образовательные тренды устанавливают ориентиры на профессиональное долголетие педагогов через непрерывное образование и смену направлений деятельности, что под силу только педагогическому профессионалу, который в свое время осознанно подошел к выбору профессионального пути, овладел не только профессиональными компетенциями, но и освоил целый комплекс объединенных характеристик личности еще в период обучения в высшем учебном заведении.

В спектре указанных аспектов наблюдается значительное оживление образовательно-научных механизмов (напр. skillbox), касающихся профессионального становления будущих педагогов, что обусловлено тотальной автоматизацией и компьютеризацией современной жизни. Следует заметить, что в современных педагогических вузах не является редкостью, когда отлично успевающий студент, в том числе и по психолого-педагогическим дисциплинам, имеющий академические достижения равнодушно относится к выбранной профессии и впоследствии не демонстрирует профессионального роста или вообще трудится не по профессии. Это подтверждает известный факт, что высокий уровень образовательных результатов не является достаточным условием самореализации личности в профессии, в частности и педагога.

Особое значение в указанном контексте приобретает изучение профессиональной идентичности, ее структуры, развития в связи с распространением в современных условиях явления кризиса идентичности, связанного с жесткими рамками выполнения функциональных обязанностей и плановых показателей в образовательных учреждениях и неготовностью Z-поколения поступаться своим «я». Поэтому в процессе подготовки будущего педагога важную роль играет не только инвариантная составляющая учебного процесса, формирование компетенций, усвоение теоретических знаний, профессиональных умений и навыков, но и видоизменение внутренних психических структур личности будущего учителя, связанных с овладением карьерной компетентностью, профессиональными нормами, педагогическими ценностями, этическим поведением, которые являются источником профессиональной самореализации и высоких достижений в избранной профессии педагога.

Таким образом, новые ориентиры подготовки высококвалифицированных специалистов, основанные на трансформациях в социально-экономической и образовательных сферах Российской Федерации, актуализируют исследовательский интерес к проблеме проектирования содержания профессиональной подготовки будущих педагогов с учетом развития у обучающихся составляющих профессиональной идентичности педагогического работника.

Цель статьи – определение содержательных возможностей профессиональной подготовки будущих педагогов в развитии профессиональной идентичности как важной составляющей их профессионализма.

Задачи исследования: 1) выполнить аналитический обзор теоретических аспектов отечественных и зарубежных научных школ по формированию профессиональной идентичности у будущих учителей; 2) выявить особенности профессиональной идентичности у студентов старших курсов педагогического профиля, в том числе уже работающих учителей.

Научная новизна статьи состоит в научной разработке проблемы развития профессиональной идентичности будущих учителей как иерархичного по своей структуре интегрального личностного качества, развивающегося в специальной профессионально ориентирующей образовательной среде высшего учебного заведения и обеспечивающего выпускникам адаптацию и успех в профессии педагога.

Теоретическая значимость статьи связана с обоснованием следующей идеи: если понимать профессионализм педагога как проявление высокомотивированной и успешной профессиональной деятельности, то профессиональная идентичность будущих педагогов является его важной составляющей.

Практическая значимость состоит в обосновании эмпирического подтверждения актуальности организации целенаправленной деятельности по формированию у студентов – будущих учителей профессиональной идентичности.

Рассмотрение профессиональной идентичности считаем целесообразным начать с рассмотрения содержания идентичности. Термин «идентичность» (в переводе с латинского *identicus*) означает смешивание двух понятий или предметов, осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках определенных социальных ролей и личностных эгосостояний. Современный смысловой контекст идентичности как процесса, продолжительного по времени, требующего от человека выполнения различных видов деятельности с привлечением социума, достаточно часто и разнообразно по трактовке используют в психолого-педагогических и социальных исследованиях. Авторы в зависимости от целевых ориентиров и поставленных задач закладывают в ее содержание тот или иной уточняющий контекст, получая новое видение данной категории. Рассмотрение проблемы идентичности начали зарубежные ученые Э. Беккер, Э. Хоффман и др. Термин «идентификация» вместе с эмпатией, по мнению ученых, играет ведущую роль в структуре личности (А.А. Бодалев, Н.Н. Обозов и др.). Виды идентичности раскрыты в трудах Э.Г. Эриксона, О.А. Симоновой и др.

Персональная идентичность как научная категория была чрезвычайно интегрально и широко определена американским психологом Э.Г. Эриксоном как «1) ощущение личностного тождества и исторической непрерывности личности; 2) осознанное ощущение личностной идентичности, основанное на двух одновременных наблюдениях: восприятие себя как тождественного и осознание непрерывности собственного существования во времени и пространстве, с одной стороны, и восприятие того факта, что другие признают мое тождество и непрерывность, с другой; 3) переживание чувства идентичности с возрастом и в соответствии с развитием личности усиливается: человек чувствует растущую непрерывность между всем тем, что он пережил в детстве, и тем, что он планирует испытать в будущем; между тем, кем он хочет быть, и тем, как он воспринимает ожидания других в соответствии с самим собой» [2; 3, с. 26].

Идентификация как механизм социализации, идентификация как составляющая самосознания, идентификация как профессиональная «Я-концепция», аспекты самоидентификации будущих психологов раскрыты в отечественных трудах Е.С. Буряковой, А.И. Захаровой, Д.Н. Исаеввой, Ф.Р. Маляковой, Н.С. Явленской и др. Однако на сегодняшнем этапе в психолого-педагогической науке особо актуальным и широко исследуемым феноменом является профессиональная идентичность.

Значительный вклад в обоснование методологических основ толкования содержательного аспекта дефиниции «профессиональная идентичность» внесли научные труды Ю.Ю. Александровой, Н.С. Пряжникова и Л.С. Румянцевой. Авторский коллектив подчеркивает имеющуюся в современных реалиях дискуссионность в трактовке изучаемого определения. В ряде исследований проанализировано понятие «профессиональная идентичность», сделано умозаключение о том, что профессиональная идентичность – это психологический конструкт, который, по мнению исследователей, неразрывно связан с другими видами идентичности [4, с. 22–23].

Мы разделяем точку зрения Л.Б. Шнейдер, что профессионализм в контексте личностного самоопределения и жизненных перспектив соотносится с понятием «профессиональная идентичность». Автор отмечает, что если понимать профессионализм как проявление мотивационной и успешность операционной сфер, то в этом случае он будет составляющей профидентичности [5, с. 108–109].

Таким образом, профессиональная идентичность рассматривается ведущими учеными и как основа смысла жизни человека (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Петровский, А. Маслоу, В. Франкл), и как составляющая структуры образа мира (Л.Б. Шнейдер), и как способ выполнения жизненных задач (Э. Эриксон), и как достижение с помощью профессии определенного уровня и стиля жизнедеятельности (Л.М. Митина, Л.Е. Орбан-Лембрик) и т. д.

Интересным в контексте теоретического исследования является точка зрения О.В. Налиткиной, которая считает, что «…высшее образование – это еще и источник профессиональной идентичности, определяющий формирование всех ее компонентов…» [6, с. 359]. Тем самым автор подчеркивает, что формирование профессиональной идентичности возможно через создание в условиях высшей образовательной организации специальной среды, включающей не только акцент на совершенствовании методики преподавания дисциплин профессионального цикла, но и вовлечение будущих педагогов в различные виды квазипрофессиональной деятельности.

М.И. Самоукова на примере изучения процесса формирования профессиональной идентичности у сотрудников полиции пришла к выводу о том, что важнейшим условием данного процесса является высокая мотивация и готовность овладения выбранной профессией, понимание ценности для общества, того, что значит быть профессионалом, что такое личная значимость профессии [7].

В настоящее время представлены результаты отечественных и зарубежных ученых в изучении различных типов и видов профессиональной идентичности педагога:

1) научно-теоретическая идентичность, обусловленная необходимыми знаниями, как психологическими, так и специальными;

2) психологическая идентичность, предполагающая нацеленность личности на педагогическую деятельность, ее взгляды, мотивы, интеллектуальные

качества, потребности в самообразовании и развитии профессионального мышления;

3) практическая идентичность, которая определяется наличием профессиональных компетенций в необходимом объеме;

4) психолого-физиологическая идентичность, предполагающая наличие психологических качеств личности, способствующих овладению педагогической деятельностью;

5) физическая идентичность – состояние здоровья, отвечающее требованиям профессии педагога.

Таким образом, профессиональная идентичность будущего учителя представляет собой сложное сочетание мировоззренческих, психологических, физиологических особенностей и качеств личности. Такая взаимосвязь компонентов подчеркивает многоаспектность данного феномена и сложность его формирования у студентов. Это подтвердил и расширенный поиск диссертационных исследований (2000–2025 гг.) в Российской государственной библиотеке (diss.rsl.ru) по ключевым словам «профессиональная идентичность», который выявил 126 работ по психологии и 136 исследований по психолого-педагогическим наукам. Однако среди них обнаружено только две диссертации – Г.И. Чикаровой о профессиональной идентичности молодых учителей и Т.С. Тимофеевой о профессиональной идентичности психолога, в которых предмет исследования связан именно с профессиональной идентичностью психолого-педагогических работников. Поэтому пока что рано говорить о достаточной проработанности проблемы обогащения профессиональной подготовки будущих учителей знаниями о составляющих профессиональной идентичности.

Ведущую роль в процессе формирования профессиональной идентичности играет период студенчества, при прохождении которого формируются фундаментальные качества личности будущего специалиста-педагога. Проанализируем некоторые ответы обучающихся выпускных курсов, в том числе уже работающих по специальности, на вопросы анкеты, связанные с выбором профессии учителя.

«Как, по Вашему мнению, необходимо выбирать будущую профессию учителя (педагога)?» – на этот вопрос работающие по профессии обучающиеся дали следующие ответы: «в соответствии со способностями, умениями и навыками» – 59%, «по собственному желанию, интересам и предпочтениям» – 41%. Ответы студентов IV курса на указанный вопрос анкеты оказались следующими: «по собственному желанию» – 55% студентов IV курса; «по интересам и предпочтениям» – 27% студентов IV курса и 50% студентов II курса (по окончании колледжа); «согласно собственным умениям и навыкам» – 13,5% студентов IV курса и 37,5% студентов II курса (по окончании колледжа); «по престижу» – 4,5% студентов IV курса и 12,5% студентов II курса (по окончании колледжа).

Какие типы профессий Вы знаете? К какому типу относится профессия учителя (педагога)?» – на данный вопрос работающие по специальности педагоги дали следующие ответы: «человек-человек» – 100%; «человек-техника» – 86%; «человек-природа» – 56%; «человек-знаковая система» – 5%, а свою профессию все учителя (100%) отнесли к типу «человек-человек».

32% студентов IV курса не ответили на данный вопрос, другие назвали следующие типы профессий: «человек-человек» – 66%, «человек-техника» – 27%, «человек-природа» – 9%, а свою профессию отнесли к типу «человек-человек» – 66%; студенты II курса (по окончании колледжа) дали следующие ответы: «человек-человек» – 100%, «человек-техника» – 75%, «человек-природа» – 12,5%, а свою профессию отнесли к типу «человек-человек» (100%), не ответили на вопросы 50% студентов.

«Современная профессионально-педагогическая подготовка способствует формированию профессиональной идентичности в вузе?» – на этот вопрос работающие по профессии студенты ответили следующим образом: «да» – 46%; «нет» – 24%; «не совсем» – 28%; «затрудняюсь ответить» – 2% респондентов. Ответы студентов IV курса: «да» – 41%; «нет» – 23%; «не совсем» – 27% студентов IV курса и 75% студентов II курса (по окончании колледжа); «затрудняюсь ответить» – 9% студентов IV курса и 25% студентов II курса (по окончании колледжа).

На вопрос: «Какие вы можете предложить пути повышения эффективности для формирования профессиональной идентичности?», работающие по специальности студенты дали такие ответы: «приглашение в школу заслуженных учителей, опытных учителей, учителей-наставников» – 42%; «проведение экскурсий в школы» – 26%; «проведение бесед, анкетирование» – 32%.

По мнению студентов IV курса и II курса (по окончании колледжа), механизмами повышения эффективности формирования профессиональной идентичности у будущих педагогов являются «раскрытие ценностей и ценностных ориентаций учительской профессии» – 23% студентов IV курса и 62,5% студентов II курса; «повысить статус педагогов, наставников; обеспечить раннюю педагогическую профориентацию обучающихся через активное участие в нацпроекте «Молодежь России» – 18% студентов IV курса и 37,5% студентов II курса; «использование реальных педагогических примеров» – 9% студентов IV курса; «не знаю» ответило 50% студентов IV курса.

Как свидетельствуют результаты анкетирования, у некоторых студентов – будущих учителей отсутствует целостная профессиональная идентичность с учительской деятельностью, что может сказаться в будущем на структуре и эффективности осуществляемой педагогической деятельности.

Как убедительно показало анкетирование обучающихся, видимую значимость на формирование профессиональной идентичности будущих педагогов оказывает прохождение студентами различных видов педагогических практик, где студент имеет возможность глубже познакомиться с особенностями учительской профессии, ее лучшими представителями (например, заслуженными учителями, ветеранами педагогической деятельности, лауреатами и победителями конкурсов «Учитель года» и т. д.), «отождествиться с ними», «примерить» на себя профессиональную роль и понять, как он себя чувствует в ней.

По результатам исследований, за время прохождения школьной практики у 66,5% обучающихся представления о работе учителя изменились, при этом в 78,1% из них − в положительную сторону. Было также выявлено, что 57,4% студентов получают удовольствие от процесса и результата педагогической деятельности по выбранной специальности, 24,3% – не получают, затруднились ответить на этот вопрос 18,2% обучающихся. Данные эмпирического исследования убеждают, что основными предпосылками для развития профессиональной идентичности являются особенности организации учебного процесса в педагогическом вузе, и возраст студентов (юношеский) – благоприятный для формирования основных идентификационных характеристик принадлежности лица к профессии педагога.

Поскольку в исследованиях профессиональной идентичности будущих педагогов ее развитие часто связывают с наличием в вузе специальной профессионально ориентирующей образовательной среды [8, с. 1], были выявлены основные мероприятия, которые позволяют создавать в учреждении высшего образования такое образовательное пространство. Это традиционные для первокурсников праздники «посвящения в профессию педагога»; предметные недели, в рамках которых проходят конкурсы профессионального мастерства «Лучший учитель», семинары-конкурсы, КВН, направленный на расширение профессиональных знаний; декады молодого педагога, во время которых студентов знакомят с необычными интерактивными формами обучения, разработками воспитательных часов профессионального направления (например, «Я-педагог», «Экскурс в профессию»; работа предметных кружков, на которых студенты имеют возможность глубже погрузиться в профессию; встречи с работодателями, которые рекламируют свои образовательные учреждения и педагогические коллективы; с бывшими выпускниками педагогического вуза, достигшими значительных высот в профессии педагога.

Однако определенную сложность реализации формирования и развития профессиональной идентичности будущих педагогов в практике высшей школе вызывает наличие ряда противоречивых аспектов: студенты старших курсов определённого профиля подготовки, пройдя через различные виды педагогических практик и успешно сдав профильные экзамены, осознают себя профессионалами в своей области и начинают развивать компетенции, установки и ценности, схожие с теми, что есть у педагогов-мастеров иной педагогической направленности. Таким образом, будущие педагоги вступают в состояние противоречия между идентификацией с определённой группой педагогов, разделяющей с ними одну и ту же теоретическую и практическую область, и противостоянием другим профессиональным группам или дистанцированием от них. Более того, всегда нужно учитывать ситуации, когда молодые учителя неизбежно переживают неудачи, конфликты или трудности в своей педагогической деятельности, они могут по-новому интерпретировать свой опыт в контексте трансформаций образования и в связи с этим менять свои профессиональные потребности, цели и позиции в соответствии с изменениями в системе образования. Следовательно, в период студенчества всегда присутствует оправданный «профессиональный кризис», который может быть успешно преодолён в процессе динамичного формирования новых профессиональных идентичностей.

В основе профессионального развития и формирования профессиональной идентичности лежит как приобретенный будущим учителем в высшем учебном заведении образовательно-квалификационный уровень, в котором заложены основы педагогического мастерства, так и спроектированная в системе вузов профессионально ориентирующая образовательная среда, включающая прохождение студентами различных видов педагогических практик для профессионально-личностного роста.

Профессиональная идентичность будущего педагога – это интегральная личностная характеристика, которая является результатом постепенного системного процесса профессиональной идентификации и самоидентификации на позициях профессионального выбора, способности к непрерывному саморазвитию, устойчивости к профессиональным деформациям и способствует адаптации начинающего педагога в профессиональной среде.

Бесспорно, ученые считают, что успешность становления профессиональной идентичности во многом зависит от психологической готовности: системы мотивов, отношения к задачам, содержанию и объекту деятельности. Другими словами, необходима положительная направленность, которая включает следующие составляющие: осознание учителем значимости выбранной профессии, необходимости ее выполнения как своей общественно-профессиональной обязанности.

Опираясь на современные психолого-педагогические исследования, можем сделать следующие выводы.

Обзор научных источников убеждает, что формирование профессиональной идентичности будущих учителей не теряет своей актуальности в современный период образовательных трансформаций и жизненных перемен. Ученые схожи во мнении, что этот сложный, постепенный процесс укрепления и становления профессиональных смыслов и ценностей, осознанной идентификации с

выбранной профессией, получение педагогического опыта, знаний, прогнозирование профессиональной траектории должен начинаться в период получения образования. Особую значимость профессиональная идентичность приобретает в настоящее время, когда профессия педагога все меньше ограничивается рамками передачи предметных знаний и требует от учителя выполнения иных функций и социальных ролей.

Для современного отечественного рынка труда все более ценными являются педагоги, которые кроме высокопрофессиональной деятельности реализуют еще и социальные цели, связанные с образовательными, воспитательными, экономическими реформами. Что, безусловно, предполагает наличие у будущих учителей высокого уровня профессиональной идентичности, которая уже востребована, но пока не нашла закрепления в нормативной документации педагогических вузов. Именно поэтому в процессе трансформации высшего образования необходимы дальнейшие разработки в направлении диагностических методик данного педагогического феномена у обучающихся выпускных курсов педагогических направлений.

Библиографический список

1. *Мировые тренды образования в российском контексте – 2025 – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»*. Available at: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2025/
2. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва: Флинта, 2006.
3. Симонова О.А. *Теория идентичности Э.Г. Эриксона: социологические аспекты*. Брянск: Издательство «Курсив», 2011.
4. Александрова Ю.Ю., Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Проблема соотношения «профессиональной идентичности» и «идентичности субъекта профессионального самоопределения». *Профессиональное образование. Столица*. 2019; № 12: 14–18.
5. Шнейдер Л.Б. *Психология идентичности:* учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2025.
6. Налиткина О.В. Формирование основ профессиональной идентичности в вузе как путь решения кризиса профессионального выбора. *Новеллы права, образования, экономики и управления 2023:* материалы IX Международной научно-практической конференции. Гатчина: Государственный институт экономики, финансов, права и технологий. 2024: 357–360.
7. Самоукова М.И. Профессиональное становление сотрудников полиции через механизм профессиональной идентичности. *Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация:* материалы Международной научно-практической конференции. 2023; № 11: 94–100.
8. Татаринцева Н.Ю. Профессионально-ориентирующая образовательная среда университета как фактор формирования личностно-профессиональной компетенции будущих педагогов. *Ученые записки*. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2024; № 1 (69).

References

1. *Mirovye trendy obrazovaniya v rossijskom kontekste – 2025 – Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola `ekonomiki»*. Available at: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2025/
2. `Erikson `E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Moskva: Flinta, 2006.
3. Simonova O.A. *Teoriya identichnosti `E.G. `Eriksona: sociologicheskie aspekty*. Bryansk: Izdatel'stvo «Kursiv», 2011.
4. Aleksandrova Yu.Yu., Pryazhnikov N.S., Rumyanceva L.S. Problema sootnosheniya «professional'noj identichnosti» i «identichnosti sub`ekta professional'nogo samoopredeleniya». *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2019; № 12: 14-18.
5. Shnejder L.B. *Psihologiya identichnosti:* uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2025.
6. Nalitkina O.V. Formirovanie osnov professional'noj identichnosti v vuze kak put' resheniya krizisa professional'nogo vybora. *Novelly prava, obrazovaniya, `ekonomiki i upravleniya 2023:* materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Gatchina: Gosudarstvennyj institut `ekonomiki, finansov, prava i tehnologij. 2024: 357-360.
7. Samoukova M.I. Professional'noe stanovlenie sotrudnikov policii cherez mehanizm professional'noj identichnosti. *Lichnost' v kul'ture i obrazovanii: psihologicheskoe soprovozhdenie, razvitie, socializaciya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2023; № 11: 94-100.
8. Tatarinceva N.Yu. Professional'no-orientiruyuschaya obrazovatel'naya sreda universiteta kak faktor formirovaniya lichnostno-professional'noj kompetencii buduschih pedagogov. *Uchenye zapiski.* `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2024; № 1 (69).

Статья поступила в редакцию 19.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-67-78

***Gorbunova I.B.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chief Researcher of the Research and Methods Laboratory Music Computer Technologies, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*

***Lagutina A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of English for Professional Communication, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: latotommail@gmail.com*

***Rodionov D.S.,** Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Director of the Observatory of Department of Theoretical Physics and Astronomy, Institute of Physics, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: dsrodionov@herzen.spb.ru*

***Taramzhina L.Vt.,** Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of English for Professional Communication, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: lvtaramgina@herzen.spb.ru*

***Tovpich I.O.,** Master of Information Systems and Technologies in Digital Technologies in Music and Sound Design, Headmistress of School No. 8 with Profound Study of Music Series 8 'Music', Frunze District (Saint Petersburg, Russia), E-mail: tov_@mail.ru*

***Yakimchuk O.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Intensive Foreign Language Teaching, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: o-yakimchuk@mail.ru*

DEVELOPMENT OF LINGUISTIC AND GENERAL CULTURAL COMPETENCIES OF UNDERGRADUATES IN NATURAL SCIENCES FOR SUCCESSFUL INTERACTION AND SOLVING PROFESSIONAL TASKS. The use of active teaching methods that contribute to the development of the ability to think critically, analyze, reason, plan, creatively solve tasks and critically evaluate the results is becoming a priority in the system of modern vocational education. The process of developing critical thinking of the younger generation of students and undergraduates is becoming especially important today, in the special conditions of the need to form adequate forms and methods of education based on the system of state-patriotic education of students in Russian universities. The article specifically studies the application of previously created and the development of new educational disciplines and modern educational technologies aimed at the development of linguistic, general cultural and professional competencies of undergraduates studying in the framework of natural science educational areas at a pedagogical university, which determine the formation of systemic knowledge of undergraduates in the field of professional disciplines and are a solid foundation for their spiritual and moral development. The article also examines a number of provisions raised in the context of considering research issues related to the coverage of the main provisions of the new educational concept *Information Technologies in Music and Sound Design*, previously published in a number of Russian journals, including the pages of the journal *World of Science, Culture, Education*.

Key words: **master's degree, intercultural interaction, music computer technologies, special vocabulary, general cultural competencies, universal competencies**

***И.Б. Горбунова**, д-р пед. наук проф., рук. научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*

***А.А. Лагутина**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: latotommail@gmail.com*

***Д.С. Родионов**, канд. физ.-мат. наук, директор обсерватории кафедры теоретической физики и астрономии института физики Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: dsrodionov@herzen.spb.ru*

***Л.В. Тарамжина**, канд. филол. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: lvtaramgina@herzen.spb.ru*

***И.О. Товпич**, директор школы № 8 «Музыка» с углублённым изучением музыкальных дисциплин Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга, магистр, г. Санкт-Петербург, E-mail: tov_@mail.ru*

***О.С. Якимчук**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: o-yakimchuk@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ДЛЯ УСПЕШНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Использование активных методов обучения, которые способствуют развитию умения критически мыслить, анализировать, рассуждать, планировать, творчески решать поставленные задачи и давать критическую оценку полученным результатам, становится приоритетным в системе современного профессионального образования. Особенно важным процесс развития критического мышления молодого поколения студентов и магистрантов становится сегодня, в особых условиях необходимости формирования адекватных форм и методов обучения с опорой на систему воспитания гражданственности и патриотизма обучаемых в вузах России. Статья посвящена применению созданных ранее и разработке новых образовательных дисциплин и современных образовательных технологий, направленных на развитие лингвистических, общекультурных и профессиональных компетенций магистрантов, обучающихся в рамках естественно-научных образовательных направлений в педагогическом вузе, обусловливающих формирование системных знаний магистрантов в области профессиональных дисциплин и являющихся прочным фундаментом их духовного и нравственного развития. В статье также анализируются ключевые аспекты, связанные с изучением проблематики научно-методических исследований, посвященных разработке и освещению основных положений новой образовательной концепции «Информационные технологии в музыке и саунд-дизайне», опубликованных ранее в ряде российских журналов, в том числе и на страницах журнала «Мир науки, культуры, образования».

Ключевые слова: **естественно-научное образование, магистратура, межкультурное взаимодействие, музыкально-компьютерные технологии, лингвистические компетенции, общекультурные компетенции, универсальные компетенции**

Ввиду того, что в современном высшем образовании смещается значимость направленности образования от монопредметных дисциплинарных программ к междисциплинарным модулям, актуальной становится разработка соответствующих курсов, требующих выявления новых методических подходов, создания новых учебных материалов и разработки новых образовательных маршрутов обучения в условиях трансформации образовательной среды университетов в контексте социокультурных изменений в стране и в мире и учитывающих соответствие «Стратегии цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования», в рамках которой определены «основные подходы достижения «цифровой зрелости» отрасли науки и высшего образования в России <…> проведен анализ стратегий цифровой трансформации (цифровизации) в сфере науки и высшего образования стран с наиболее развитыми образовательными системами, исследований российских и мировых практик внедрения цифровых решений в области развития цифровых образовательных сервисов, модернизации IT-инфраструктуры, управления кадровым потенциалом и повышения качества данных для принятия управленческих решений» [1], соответствующие положению о содержании университетского образования как объекта междисциплинарной трансформации в современных условиях.

Опора на великое научное и творческое наследие, созданное выдающимися отечественными учёными, изобретателями, представителями творческой интеллигенции, воспитание чувства гордости и «причастности к достижениям страны, причастности к тому, что ты делаешь эту страну великой» [2], является сегодня действенной основой, создающей необходимые условия для утверждения важных положений и неотъемлемых компонентов реализации технологического суверенитета нашей страны, для выхода созданных её гражданами инновационных продуктов на иностранные рынки, утверждения репутации России как одного из мировых лидеров в области науки и технологий.

Целью статьи является анализ подходов отечественных ученых (в том числе являющихся результатом многолетней профессионально-образовательной и исследовательской деятельности преподавателей Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена) к научно-образовательному процессу подготовки магистрантов естественно-научных направлений образования в целях создания условий для формирования системных знаний обучаемых и определения структуры и особенностей их образовательной деятельности в педагогических вузах, ориентированной на применении современных образовательных технологий для представления результатов новейших научно-технологических исследований и направленной на развитие общекультурных и профессиональных компетенций магистрантов естественно-научных направлений подготовки в процессе обучения профессиональным дисциплинам и иностранному (английскому) языку и являющихся твердым фундаментом их духовного и нравственного развития.

Объектом исследования выступает разработка междисциплинарного модуля образовательных программ магистратуры естественно-научных образовательных направлений во взаимодействии с процессом обучения иностранным языкам, который соответствует содержанию университетского образования, как объекту междисциплинарной трансформации в современных условиях и формированию компетенции *УК-5: «способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия (магистратура)»*, которая является универсальной для всех программ магистратур.

Предметом исследования является разработка содержательного наполнения и создание учебно-методического сопровождения для реализации процесса обучения по разрабатываемому междисциплинарному модулю образовательных программ магистратуры в рамках трансформации образовательной среды университета в контексте социокультурных изменений; также – создание условий для применения современных образовательных технологий, направленных на развитие общекультурных и профессиональных компетенций магистрантов естественно-научных образовательных направлений в процессе обучения профессиональным дисциплинам и иностранному (английскому) языку с целью разработки на их основе новых видов образовательных научно обоснованных инициативных проектов, обусловливающих формирование системных знаний магистрантов и являющихся твердым фундаментом их духовного и нравственного развития.

В процессе проведения научно-педагогического исследования были применены следующие методы: контент-анализ научных публикаций и педагогической документации, наблюдение, синтез, обобщение, конкретизация, беседа, опрос, интервьюирование преподавателей и магистрантов, изучение проектных видов деятельности обучаемых, анализ выпускных квалификационных и курсовых работ, а также письменных, графических и творческих проектных разработок магистрантов. Анализ подходов отечественных ученых к рассматриваемому научно-образовательному процессу, определение структуры и особенностей образовательной деятельности учащейся молодежи педагогического вуза и представлению результатов новейших исследований послужил предварительным этапом исследования, являющегося результатом многолетней профессионально-образовательной исследовательской деятельности преподавателей Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (*далее – РГПУ им. А.И. Герцена, Герценовский университет*).

К основным задачам исследования, связанным с разработкой образовательного модуля, следует отнести:

– формирование теоретической базы построения концепции обучения магистрантов в системе высшего образования с применением МКТ с учетом требований ФГОС ВО (уровень магистратуры) и с опорой на УК-5: «Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия»;

– развитие научно-исследовательского потенциала и общекультурных компетенций магистрантов естественно-научных направлений для успешного взаимодействия и решения профессиональных задач;

– создание *дополнительных образовательных программ для* развития лингвистических компетенций магистрантов естественно-научных направлений обучения;

– развитие языковых компетенций студентов естественно-научных направлений в сфере профессиональной межкультурной коммуникации

– развитие научно-исследовательского потенциала для международного сотрудничества;

– разработка современных прорывных образовательных технологий для формирования национальных рамок востребованных обществом квалификаций с опорой на новейшие технологические решения и современные профессионально-педагогические исследования;

– развитие научно-исследовательского потенциала для международного сотрудничества магистрантов естественно-научных направлений;

– разработка рабочих программ дисциплин, входящих в междисциплинарный модуль образовательной программы магистратуры «*Проектирование дополнительных образовательных программ развития общекультурных и лингвистических компетенций магистрантов естественно-научных направлений подготовки для успешного взаимодействия и решения профессиональных задач*»:

1. «Музыкально-компьютерные технологии в межкультурном взаимодействии».
2. «Профессионально ориентированный английский язык как средство личностного роста магистрантов естественно-научных направлений подготовки».
3. «Естественно-научная картина мира в проектно-образовательной деятельности магистрантов: программа "*Вальсируя на орбитах*"».
4. «Устойчивое развитие учебно-производственного Кластера музыкально-компьютерных технологий Герценовского университета».

Теоретическая значимость работы заключается в разработке теоретико-методологических оснований для создания междисциплинарной образовательной концепции, направленной на развитие лингвистических, общекультурных и профессиональных компетенций магистрантов естественно-научных направлений

подготовки, обучающихся в педагогических вузах, а также в разработке новых образовательных дисциплин и современных образовательных технологий, обусловленных становлением основополагающих принципов представленной образовательной концепции, учитывающей потребности современной многокомпонентной отечественной образовательной системы и возможности использования высокотехнологичной творческой образовательной среды.

Практическая значимость работы заключается в разработке и реализации учебно-методического сопровождения образовательного процесса, создании ресурсной базы и электронных курсов на основе используемой в нашей стране современной образовательной платформы СДО Moodle, а также в разработке фонда оценочных средств (ФОСов) по дисциплинам междисциплинарного модуля образовательных дисциплин, направленного на развитие лингвистических, общекультурных и профессиональных компетенций магистрантов естественно-научных направлений подготовки, обучающихся в педагогических вузах.

Теоретическую и практическую значимость представленного научно-методического исследования составляют также подготовленные к опубликованию и готовящиеся к изданию работы, обеспечивающие необходимый уровень научно-методического и учебно-теоретического сопровождения образовательного процесса реализации и дальнейшего развития созданной междисциплинарной образовательной концепции. Среди них отметим следующие разработки, выполняемые преподавателями кафедр английского языка для профессиональной коммуникации, интенсивного обучения иностранным языкам, теоретической физики и астрономии совместно с сотрудниками и преподавателями НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена:

сборники статей:

– «Музыкально-компьютерные технологии. Вып. VIII: Информационные технологии в музыке и образовании».

– «Музыкально-компьютерные технологии. Вып. IX: Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства».

– Материалы научно-практической конференции «We are in Science: Physics.pro, Chemistry.lab, Bio/Geo.field, Math.com, IT.park».

Учебные пособия:

– «Профессионально ориентированный английский язык (для магистрантов естественно-научных направлений образования).

– «Вальсируя на орбитах» (формирование естественно-научной картины мира в проектно-образовательной деятельности магистрантов).

– «Музыкальная звукорежиссура. Том 2. Музыкально-компьютерное инструментоведение».

Учебные пособия содержат сопроводительный иллюстративный материал в виде «живых» лекций и интерактивных практических занятий, размещённых в СДО Moodle.

Также отметим, что:

– разработаны различные сервисы, которые дополняют образовательный процесс применением МКТ и соответствуют растущим возможностям организации системы дистанционного обучения;

– созданы цифровые «хрестоматии» научно-творческих и проектно-технологических работ для поддержки учебного процесса, включающие образцы традиционной музыкальной культуры народов нашей страны и мира с опорой на классическое музыкальное наследие России в его исторической значимости. Это помогает магистрантам развивать общекультурные компетенции и формировать научно-творческий потенциал, а с использование МКТ делает обучение более интересным и привлекательным для магистрантов;

– в настоящий момент при участии преподавателей кафедры английского языка для профессиональной коммуникации и кафедры интенсивного обучения иностранным языкам совместно с сотрудниками и преподавателями НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» и кафедры теоретической физики и астрономии РГПУ им. А.И. Герцена проводится работа по созданию «Справочника научных терминов и обозначений для магистрантов естественно-научных направлений образования» – профессионально ориентированного глоссария на русском и английском языках.

Для всех дисциплин модуля осуществлена:

– разработка учебно-методического сопровождения образовательного процесса;

– создание ресурсной базы ЦОР и электронных курсов в СДО Moodle;

– разработка фонда оценочных средств (ФОС) по дисциплинам модуля.

Особое значение авторы статьи придают процессу формирования духовно-нравственной культуры и развития критического мышления учащейся молодёжи – студентов и магистрантов *педагогического вуза*. Сегодня, в особых условиях становления адекватных форм и методов обучения и воспитания, важным элементом отечественного образования становится необходимость создания системы государственно-патриотического воспитания обучаемых в вузах России (см. подробнее в работах [3–6]). Этот аспект **теоретико-методологического основания** проводимого авторами исследования составляет важный элемент и является неотъемлемым компонентом разработанных и представленных элементов программы. Опираясь на труды С.Н. Томилиной – учёного, которая на протяжении многих лет занимается исследованиями в области выявления сущностных характеристик и основ формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи, и рассматривая «основные этапы и тенденции развития идеи государственно-патриотического воспитания», определяет сущность, структуру и особенности государственно-патриотического воспитания российской учащейся молодёжи (на примере «флотской молодёжи»), выделим главный тезис, составивший основу нашего рассмотрения и послуживший основанием для дальнейшего развития и инструктивного практико-ориентированного применения в разработке нашей программы для подготовки магистратов: Так, С.Н. Томилина, опираясь на результаты собственных исследований и труды коллег (А.В. Кива «Национальная идея – обруч нации» (1998), Ю.В. Тархов «Основные направления и пути повышения эффективности патриотического воспитания молодежи на современном этапе развития общества» (2008) и мн. др.), отмечает, что «государственно-патриотическая идеология базируется на традиционных и исторических элементах российской культуры, образа жизни, менталитета, традиций и национальных обычаев» и «главными компонентами такой идеологии являются державные начала; стремление к социальной справедливости, присущие российскому обществу; православие; духовные ценности; соборность; общинность и коллективизм; приверженность к «сверхидее» как катализатору самосознания и патриотизма; лидерство; жертвенность; бережное хранение и следование российским традициям» [6, с. 141].

Научная новизна заключается в создании модели развития лингвистических и общекультурных компетенций магистрантов естественно-научных направлений подготовки для успешного взаимодействия и решения профессиональных задач и разработке образовательного модуля подготовки магистрантов педагогического университета, являющихся элементами междисциплинарной образовательной концепции, направленной на формирование твёрдых знаний обучаемых в области фундаментальных и естественных наук с использованием современных прорывных технологий, соответствующих требованиям актуальных федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и разработке профессиональных стандартов при формировании национальных рамок квалификаций.

Всё вышеперечисленное способствует формированию теоретической базы для построения системно-деятельностной междисциплинарной концепции обучения магистрантов естественно-научных направлений образования, имеющей широкий спектр применения и направленной на создание условий использования современных образовательных технологий для представления результатов новейших исследований, что создаёт сегодня, в рамках трансформации образовательной среды университета в контексте социокультурных изменений в стране и в мире, основу для формирования адекватных форм и методов обучения с опорой на систему воспитания гражданственности и патриотизма обучаемых в вузах России и является прочным фундаментом их духовного и нравственного развития.

Исключительно важны для данного исследования труды российских ученых, которые, анализируя влияние ***новейших цифровых технологий, уникальных для применения в рамках образовательных систем, изучая возможности МКТ*** для развития художественно-творческого и проектно-технологического мышления магистрантов естественно-научного направления обучения, профессионально ориентированного курса обучения иностранному (английскому) языку, находили подходы развития общекультурных компетенций учащейся молодёжи, формируя твердый фундамент для духовного и нравственного развития учащейся молодежи. Исследования, которые изначально носили сугубо теоретический характер и являлись инициативными образовательными проектами, выполняемыми преподавателями во взаимодействии со студентами и магистрантами Герценовского университета, находят в настоящее время самое активное применение в практике преподавания как профильных дисциплин магистратуры и бакалавриата, так и, обладая несомненной ***новизной и актуальностью*** в контексте происходящих сегодня социокультурных изменений в стране и мире, практическое применение в процессе организации профессионально-образовательной деятельности подготовки магистрантов естественно-научных направлений обучения, способных вести научно-практическую и художественно-творческую деятельность на высоком профессиональном уровне, соответствующем развитию концепции технологического суверенитета нашей страны.

О разработке рабочих программ дисциплин, входящих в междисциплинарный модуль «Проектирование дополнительных образовательных программ развития общекультурных и лингвистических компетенций магистрантов естественно-научных направлений подготовки для успешного взаимодействия и решения профессиональных задач»

Основной целью разработки является создание высокотехнологичной творческой образовательной среды обучения магистрантов естественно-научных факультетов/институтов университета через развитие способности обучающихся к восприятию инноваций в науке и образовании путём совершенствования фундаментальных знаний и развития художественно-творческого мышления; а также – создание условий для использования возможностей изучения прикладных аспектов представленных в рамках междисциплинарного модуля дисциплин для укрепления гражданско-правовой позиции обучаемых, соответствующей концепции технологического суверенитета нашей страны и готовности к выходу на иностранные рынки, что является яркой иллюстрацией положения об отечественной научной школе и способности к разработке широко востребованных инновационных решений, способствующих утверждению репутации России как одного из мировых лидеров в сфере развития науки и технологий.

1. «***Музыкально-компьютерные технологии в межкультурном взаимодействии***»

Музыка способна стать основой духовной связи между поколениями, поднять самосознание народа, стать одним из базовых компонентов целостности восприятия мира, знания истории страны и понимания своего места в этом процессе; музыка способна объединить народы нашей страны. «Сегодня это оказалось возможно осуществить благодаря применению образовательного контента, созданного на основе многовековых классических принципов отечественного музыкального образования в единении с использованием современных музыкально-компьютерные технологии (*далее – МКТ*)» [7].

Особенно важным этот процесс становится в наши дни. Обращаясь с Посланием к членам Федерального Собрания 29 февраля 2024 года, Президент Российской Федерации В.В. Путин отметил: «Запад с его колониальными повадками, привычкой разжигать по всему миру национальные конфликты стремится не просто сдержать наше развитие – вместо России им нужно зависимое, угасающее, вымирающее пространство, где можно творить всё что угодно. <…>» [8].

Сегодня, как никогда, в контексте происходящих социокультурных изменений общества формирование твердого фундамента профессионального, духовного и нравственного развития молодого поколения студентов и магистрантов, обучающихся в вузах России, связано и с обретением ценностного фундамента знаний, основанных на традициях, историческом опыте нашей страны и непоколебимой убеждённости в основательности предпринимаемых в этой связи этим решений. По словам Патриарха Московского и всея Руси Кирилла, именно «традиция формирует, в том числе, законы, образ жизни, она создает критерии истины» [цит. по: 9].

Необходимость создания такой программы была осознана сотрудникам учебно-, научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена (*далее — НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», лаборатория*) во взаимодействии с преподавателями факультета иностранных языков Герценовского университета более 20 лет назад, когда был создан курс «Культурный Санкт-Петербург», в котором преподавалась факультативная дисциплина студентам старших курсов факультета/института иностранных языков (*далее – ИИЯ РГПУ им. А.И. Герцена*). Студенты на протяжении учебного года изучали возможности МКТ для погружения в музыкально-творческую среду. В программу входили следующие компоненты обучения: приобретение навыков музицирования на клавишных электронных музыкальных инструментах, изучение музыкальной грамоты, теории и истории музыки, посещение и анализ музыкальных событий и мероприятий культурной столицы России; проведение в течение года семинаров, студенческих конференций на английском языке, на которых студенты представляли результаты своей научно-творческой учебной работы также являлось основополагающим содержательным компонентом программы. Основной результат обучения по данной программе включал в себя умение использовать современные методы и технологии межкультурной коммуникации на иностранном (английском) языке в условиях формирования высокотехнологичной творческой толерантной образовательной среды в интересах общества и государства. Этот образовательный процесс и содержательные элементы курса, реализованного на базе НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», были подробно описаны А.В. Соломиной – выпускницей ИИЯ РГПУ им. А.И. Герцена, прошедшей обучение по данной программе и подготовившей в 2005 году статью «Музыка перевода – перевод музыки», в которой отмечено следующее: «Мы почувствовали, что такое учиться путём инициативного поиска, и узнали, что можно эффективно проверять и продвигать свои знания, полученные из общих предметов, если правильно выбрать поле для самостоятельного эксперимента. Ведь именно *разносторонние интересы, знания и навыки определяют профессионала и неравнодушного человека* <выделено нами — *И. Г., А. Л., Д. Р., Л. Т., И. Т., О. Я.*>» [10, с. 13]. (Отметим, что А.В. Хэкетт-Джонс (А.В. Соломина) в течение нескольких лет после окончания обучения и защиты кандидатской диссертации работала в Англии; вернувшись в родную страну, преподаёт английский язык студентам ИИЯ РГПУ А.И. Герцена).

В настоящее время курс входит как составной элемент в содержание значительной по объёму дисциплины «Информационные технологии в лингвистике», преподаваемой студентам 1-го курса ИИЯ РГПУ им. А.И. Герцена на базе НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» и реализуемой в рамках основных профессиональных образовательных программ обучения бакалавров различных направлений подготовки в ИИЯ Герценовского университета.

В дальнейшем, по окончании первого курса, многие студенты и магистранты ИИЯ РГПУ им. А.И. Герцена продолжают обучение на базе НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» в рамках ряда факультативных дисциплин, среди которых программа «Интерактивная система обучения музыке “Soft Way to Mozart”», разработанная сотрудниками лаборатории при участии музыковеда и преподавателя из США Е. Хайнер (создателя и руководителя LLC *Soft Way to Mozart*) на основе системы музыкальной подготовки с использованием основных содержательных компонентов «Русской Школы Музыки» (термин и понятие, неизменно используемые как базисная опора разработанной её автором системы обучения музыке) и с опорой на современные МКТ.

Методологическим и содержательным основанием для разработки дисциплины «Музыкально-компьютерные технологии в межкультурном взаимодействии» для магистрантов естественно-научных направлений обучения стали также разработанные сотрудниками НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» дисциплины, реализованные в разные годы в рамках основных образовательных программ бакалавриата, специалитета и магистратуры РГПУ им. А.И. Герцена. Среди них назовём следующие программы:

– «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей» для студентов института детства РГПУ им. А.И. Герцена;

– «Музыкально-компьютерные технологии реабилитации людей с ограниченными возможностями зрения и слуха», «Музыкально-компьютерные технологии в инклюзивном музыкальном образовании» и ряд других учебных программ, которые были разработаны и введены в образовательный процесс для студентов факультета коррекционной педагогики / института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А.И. Герцена (отделение сурдопедагогики и тифлопедагогики);

– «Проектирование дополнительных образовательных программ для одаренных детей и талантливой молодежи (музыкально-компьютерные технологии)» для магистрантов различных факультетов Герценовского университета;

– «Музыкально-компьютерные технологии в проектировании дополнительных образовательных программ для одаренных детей и талантливой молодежи» разработана для магистрантов института информационных технологий и технологического образования РГПУ им. А. И. Герцена (ряд содержательные компоненты программы был изложен в наших статьях, опубликованных ранее, в том числе и на страницах журнала «Мир науки, культуры, образования» (см.: 2023, № 6 (103), с. 350–353, с. 345–350; 2025, № 2 (112), с. 196–201).

Существенный вклад в формирование содержательных элементов программы «Музыкально-компьютерные технологии в межкультурном взаимодействии» был внесён благодаря возможности проведения анализа многолетней практики преподавания ряда программ, реализуемым в системе дополнительного профессионального образования РГПУ им. А.И. Герцена на базе НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», обучение по которым проходят студенты и магистранты различных факультетов и институтов Герценовского университета. Среди таких программ назовём следующие: «Электронные музыкальные инструменты», «Музыкально-компьютерные технологии», «Компьютерное музыкальное творчество», в рамках обучают, в том числе, навыкам «цифрового музицирования» с использованием инструментария НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена на материале традиционного фольклора и богатого музыкального и культурного наследия народов России и мира.

Особо подчеркнём, что роль музыки в развитии духовно-нравственного потенциала подрастающего поколения нашей страны трудно переоценить. Обратимся к материалам Всероссийского форума учителей музыки, посвященного проблемам «сегодняшней музыкально-образовательной и художественно-просветительской деятельности и роли <…> музыки в условиях глобальных вызовов. (Форум был организован Министерством просвещения Российской Федерации, Правительством Псковской области и Митрополитом Псковским и Порховским Тихоном, епископом Русской православной церкви (ныне – митрополитом Симферопольским и Крымским, главой. Крымской митрополии), 2-м Председателем Патриаршего совета по культуре и Всероссийским Центром развития художественного творчества и гуманитарных технологий и ознаменовал важный шаг в развитии музыкально-педагогической деятельности в нашей стране). Министр Просвещения РФ С.С. Кравцов в приветственной речи к собравшимся подчеркнул необходимость «консолидации важного приоритета государственной образовательной политики – духовно-нравственного воспитания школьников и роли музыки в образовательном процессе современной школы» (см. подробнее в работе [11]).

Умение использовать современные новейшие прорывные образовательные и технологические решения, своевременно и обоснованно применять инновационные разработки в сфере педагогической науки, а также понимание того факта, что «музыка способна стать основой духовной связи между поколениями и объединить народы нашей страны, является основой для сотрудники НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» в процессе создания образовательного контента на основе многовековых классических принципов отечественного музыкального образования в единении с использованием современных МКТ. «Воспитать эстетически и духовно наполненное отношение к действительности новыми средствами – вот задача, которая может быть решена с участием потенциала МКТ как средства воспитания творческих способностей человека через соприкосновение с музыкой в современной информационной образовательной среде» [7, с. 236]). На поддержку и развитие данного процесса направлены усилия многих музыкальных деятелей нашей страны, в том числе духовной сферы, и включают в себя науку, искусство, религию и другие сферы, которые влияют на формирование ценностей, норм и убеждений общества. Так, 20 февраля 2025 года в Московском государственном педагогическом университете была защищена диссертация на тему «*Освоение церковных песнопений в духовных вузах студентами заочной формы обучения с использованием дистанционных технологий*» [12], представленная на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки). Автор диссертационного исследования – Т.В. Пантелеева, старший преподаватель кафедры церковно-практических дисциплин факультета церковно-певческого искусства Московской духовной ака-

демией Русской Православной Церкви. Считаем, что роль этой работы в современном общественно-образовательном пространстве нашей страны – велика. Она отчётливо представляет тот факт, что современные цифровые образовательно-технологические решения находят своё место и оказываются полезными при обращении к самым утончённым сферам жизнедеятельности человека – его внутреннему миру, наполняя знаниями, эмоциями, особыми смыслами, формируя духовные идеалы, просвещая и расширяя границы возможностей для формирования духовно-нравственной культуры людей в нашей стране и далеко за её пределами.

Дисциплина «Музыкально-компьютерные технологии в межкультурном взаимодействии» позволяет, объединив все ранее разработанные в данном направлении подходы, организовать процесс обучения магистрантов с учётом необходимости решения как профессиональных задач, так и стать основой их духовного и нравственного развития, создавая необходимые условия для формирования общекультурных компетенций магистрантов естественно-научных направлений образования, воспитание сопричастности и гражданственности учащейся молодежи – будущих преподавателей и работников научно-технологической сферы деятельности, что составляет основу и является твердым фундаментом для формирования способности обучающихся к восприятию инноваций в науке и образовании в контексте социокультурных изменений в стране и мире.

2. «*Профессионально-ориентированный английский язык как средство личностного роста магистрантов естественно-научных направлений подготовки*»

Изучение иностранных языков, и английского языка в частности, является необходимой и неотъемлемой общеобразовательной составляющей профессиональной подготовки как специалистов любой области знаний, так и будущих научных и научно-педагогических кадров. Это обусловлено интернационализацией профессионального общения, развитием международного сотрудничества студентов и преподавателей *Герценовского университета* в образовательной, профессиональной и научной сферах деятельности. Знание иностранного языка облегчает доступ к профессионально значимой информации, помогает налаживанию международных контактов и расширяет возможности повышения профессионального уровня студентов и магистрантов, аспирантов и докторантов педагогического университета. Особенный смысл эти знания и умения приобретают сегодня, когда кардинально меняется география и структура процесса организации международной деятельности в рамках отдельного университета и государства. Открываются новые перспективы, обусловленные установлением новых границ таких взаимодействий, а также создаются новые условия, определяющие новые формы и новые методы для грамотного и содержательного сотрудничества с зарубежными коллегами, совместного ведения научной и образовательной деятельности.

Отметим, что учебно-методическое обеспечение университета содержит пособия по иностранным языкам для магистрантов, обучающихся либо компьютерным технологиям, либо музыке, либо физике и по другим направлениям образовательной деятельности, реализуемым в университете. Однако в библиотеке отсутствуют учебно-методические комплексы (УМК) междисциплинарной направленности.

Перспективность создания учебного электронного курса, который учитывал бы не только общие академические цели в изучении иностранного (английского) языка у магистрантов, но и позволял решать прикладные задачи, учитывающие потребности магистрантов, связанные, прежде всего, с освоением профессиональной лексики, а также ориентировал их в поиске иноязычной информации, соответствующей области их научных интересов, не вызывает сомнений. Для осуществления данной цели:

– электронный курс создаётся с использованием широких возможностей СДО Moodle и включает для обучения магистрантов общеакадемическую базовую часть (основываясь на уже разработанных кафедрой английского языка для профессиональной коммуникации и кафедрой интенсивного обучения иностранным языкам ИИЯ РГПУ им. А. И. Герцена курсах) и вариативную часть;

– разработка вариативной части электронного курса проводится с учетом специфики конкретного естественно-научного направления подготовки магистрантов;

– разработка материалов для текущего и итогового контроля знаний в рамках СДО Moodle включена как обязательный элемент курса.

Разработанный электронный курс способствует удовлетворению академических потребностей магистрантов в изучении иностранного (английского) языка, интегрируя междисциплинарные особенности *конкретной* магистерской программы.

Значимыми в поле рассматриваемых нами проблем и поставленных в нашем исследовании задач представляются работы, которые изначально носили сугубо теоретический характер, но сегодня находят активное применение в практике преподавания иностранного (английского) языка, конкретизируя и развивая направления проводимого исследования. К таким работам отнесём следующие публикации: Тарамжина Л.В. Суркова Е.А. «Патриотическое воспитание студентов неязыкового вуза при работе с иноязычным текстом» (2016 г.) [13]; Тарамжина Л.В. «О формировании лингвистической компетенции студентов неязыковых специальностей» (2019 г.) [14]; Тарамжина Л.В., Шаханова Н.А. «Сохраняя традиции: виртуальная экскурсия на английском языке “От воспитательного дома к университету имени А. И. Герцена”», «Бикультурные знания как необходимый компонент обучения английскому языку в неязыковом вузе» (2017 г.) и «Памятники РГПУ им. А. И. Герцена. Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие» (2018 г.) [15; 16; 17]; Василькова И.Г., Мадорская Н.Я., Пантелеева Л.В., Тарамжина Л.В. English for Master Program Students (2020 г.) [18]; Василькова И.Г., Тарамжина Л.В., Хахалина М.С. «Формирование экологической культуры личности в процессе обучения иностранному языку студентов естественнонаучных факультетов» (2022 г.) [19]; Горбунова И.Б., Якимчук О.С. «Использование игровых технологий в обучении иностранным языкам студентов-бакалавров, осваивающих программу с двумя профилями подготовки (на материале английского языка)» (2024 г.) [20]; Василькова И.Г., Тарамжина Л.В., Хахалина М.С. «Использование инструментов геймификации для повышения эффективности освоения профессионально-ориентированной лексики при обучении иностранному языку» (2022 г.) [21]; Gorbunova I.B., Tovpich I.O., Yakimchuk O.S. *Integration of Information, Linguistic and Artistic Milieux of Education in the System of General Education with the Use of Music Computer Technologies* (2019 г.) [22]; Gorbunova I.B., Leontyeva O.S., Yakimchuk O.S. *Investment Component of Musical and Linguistic Education and Music Computer Technologies* (2019 г.) [23]; Gorbunova I.B., Hiner H. *Music Computer Technologies in Digital Age School* (2019 г.) [24]; Василькова И.Г., Тарамжина Л.В. «Некоторые особенности текстов научной тематики на английском языке» (2020 г.) [25] и др.

Предлагаемая дополнительная образовательная программа имеет профессионально направленный и коммуникативный характер (в соответствии с современными педагогическими подходами: компетентностный, личностно и деятельностно-ориентированный). Его целевая разработка обусловлена, в том числе, необходимостью расширения и углубления вузовского курса иностранного языка для естественно-научных специальностей, поскольку один год изучения дисциплины «Иностранный язык» в объеме 144 академических часов по программе бакалавриата для будущих специалистов является явно недостаточным для приобретения лингвистических (языковых) компетенций и формирования навыков и умений межкультурной коммуникации в современных реалиях многополярного мира.

Основная цель курса «Профессионально ориентированный английский язык как средство личностного роста магистрантов естественно-научных направлений подготовки» – формирование и развитие компетенций, направленных на совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для осуществления профессиональной и будущей научной деятельности и позволяющей студентам магистратуры естественно-научных специальностей использовать иностранный язык в академической среде уже на этапе обучения и общения со сверстниками в вузе.

Основная цель курса заключается в формировании и развитии компетенций, входящих в структуру иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов естественно-научных профилей подготовки, необходимой для профессиональной и научной деятельности, а также для использования иностранного языка в академическом общении и взаимодействии в университетской среде.

Магистрант, освоивший программу курса, получит подготовку, позволяющую:

– получать, анализировать, систематизировать информацию в области профессиональных и академических интересов;

– читать и понимать оригинальную литературу соответствующей отрасли знаний на иностранном (английском) языке;

– использовать современные методы и технологии межкультурной коммуникации на иностранном языке;

– участвовать в работе по решению научно-образовательных задач;

– быть готовым к различным формам и видам международного общения (совместный проект, конференция, круглый стол, семинар и др.);

– осваивать достижения науки как в странах изучаемого языка, так и по всему миру;

– участвовать в дискуссиях, выступать публично и представлять результаты своей работы перед аудиторией иностранных студентов и студентов-соотечественников;

– осуществлять просветительскую деятельность и популяризировать передовые научные идеи и исследования, проводимые учёными в нашей стране, на английском языке среди магистрантов Герценовского университета.

Курс предполагает:

– развитие умений устной и письменной речи и связанное с этим изучение необходимого лексического и грамматического материала,

– чтение, анализ и перевод статей, монографий, лекций по специальности,

– подготовку сообщений, дискуссионных вопросов, докладов на иностранном языке по выбранной магистрантом тематике,

– написание аннотаций к статьям, тезисов статей, статей на иностранном (английском языке).

Важной и чрезвычайно значимой составляющей курса «Профессионально ориентированный английский язык как средство личностного роста магистрантов естественно-научных направлений подготовки» является представление результатов научно-исследовательского или просветительского проекта на межфакультетской конференции, организованной при поддержке и непосредствен-

ном участии преподавателей естественно-научных факультетов/институтов РГПУ им. А.И. Герцена, на которых организована учебная работа по реализации данной программы, а также в других мероприятиях, направленных на развитие личностного роста магистрантов естественно-научных направлений обучения в Герценовском университете. К участию в конференции привлечены учёные и коллеги из других вузов Российской Федерации и дружественных стран, а также сотрудники редакционных коллегий научных журналов и издательских групп нашей страны.

С этой целью в РГПУ им. А.И. Герцена создана инициативная группа, включающая представителей профессорско-преподавательского состава университета и сотрудников различных факультетов/институтов и структурных подразделений, участвующих в реализации программы «Профессионально ориентированный английский язык как средство личностного роста магистрантов естественно-научных направлений подготовки», а также магистрантов, аспирантов и докторантов, тематика исследований которых связана с данным направлением обучения.

Среди таких мероприятий основными являются следующие:

– научно-практическая конференция на английском языке: «We are in Science: Physics.pro, Chemistry.lab, Bio/Geo.field, Math.com, IT.park». Конференция проводится в несколько этапов (четыре – пять раз в течение учебного года), которые соответствуют различным направлениям естественно-научного образования, реализуемым в РГПУ им. А.И. Герцена: “We are in Science: Physics.pro», «We are in Science: Chemistry.lab», «We are in Science:Bio/Geo.field», «We are in Science:Math.com», «We are in Science: IT.park”. Завершается это научно-образовательное мероприятие проведением заключительного его раздела, которой посвящён подведению итогов конференции и направлен на обсуждение наиболее интересных результатов исследований, приведённых в докладах участников конференции в течение года. Организационный комитет конференции включает преподавателей и обучаемых различных факультетов/институтов Герценовского университета, в том числе ИИЯ РГПУ им. А.И. Герцена и коллег из различных вузов и научных учреждений России и стран ближнего и дальнего зарубежья;

– семинары и круглые столы по рассматриваемым направлениям подготовки, организация и проведение которых осуществляется локальными организационными комитетами соответствующих факультетов/институтов Герценовского университета. Они проводятся несколько раз в год и объединяют магистрантов различных естественно-научных факультетов/институтов; для участия в этих мероприятиях магистранты готовят сообщения в форматах Science Slam, 3-minute Science, Pitch Deck, «Блиц-презентация» и др.;

– заключительный этап конференции «We are in Science: Physics.pro, Chemistry.lab, Bio/Geo.field, Math.com, IT.park» проходит один раз в год. На данном этапе проведения конференции заслушиваются наиболее интересные и содержательные отобранные ранее (на предыдущих этапах конференции, а также в процессе проведения семинаров и круглых столов в течение учебного года) доклады магистрантов, которые являются результатами проводимых ими научных исследований или созданных на базе различных структурных подразделений Герценовского университета научно-творческих проектов (разработок, созданных образцов, программно-аппаратных комплексов, изобретений и т. д.), заслуживающих поддержки для опубликования и дальнейшего продвижения. Использование такого расширенного формата проведения конференции объединяет магистрантов (и студентов) разных факультетов/институтов Герценовского университета, предоставляя возможность для участия и формирования высокого уровня лингвистических и профессиональных знаний, создавая условия для их дальнейшего профессионального роста.

Отметим особую значимость для разработки методологии и становления первооснов курса «Профессионально ориентированный английский язык как средство личностного роста магистрантов естественно-научных направлений подготовки», которые были внесены доктором педагогических наук, профессором, советником ректора Герценовского университета, членом-корреспондентом Российской академии образования Ю.А. Комаровой благодаря созданной ею – известным российским учёным и ярким педагогом-новатором – научно-педагогической системе становления и организации процесса подготовки преподавателей различных факультетов/институтов Герценовского университета к осмыслению необходимости повышения уровня знаний в области иностранного (английского) языка и формирования лингвистических и общекультурных компетенций профессорско-преподавательского состава РГПУ им. А.И. Герцена (см., например, в работах [26; 27] и многих других). Процесс обучения по разработанной Юлией Александровной системе позволил не только получить необходимые знания и возможность осуществления коммуникаций на высоком профессиональном уровне, объединив преподавателей различных факультетов/институтов Герценовского университета, но и оказался применим при разработке новых образовательных программ, направленных на реализацию междисциплинарных образовательных модулей, учитывающих потребности современной многокомпонентной отечественной образовательной системы и возможности использования высокотехнологичной творческой образовательной среды.

3. ***«Естественно-научная картина мира в проектно-образовательной деятельности магистрантов: программа “Вальсируют на орбитах”»***. (Название программы – «*Вальсируя на орбитах*» – это парафраз на тему одной из глав (очерков) известной книги В.В. Белецкого «Очерки о движении космических тел», шестой очерк которой называется «*Они вальсируют на орбитах*» [28].)

Программа направлена на развитие научно-исследовательского потенциала магистрантов естественно-научных направлений обучения в целях осуществления их успешного взаимодействия и решения профессиональных задач.

Создание данной программы инициировано сотрудниками кафедры теоретической физики и астрономии института физики РГПУ им А.И. Герцена и реализуется, в том числе, на базе Обсерватории и Купольного мультимедийного центра Герценовского университета (директор обсерватории и руководитель центра – кандидат физико-математических наук Д.С. Родионов) во взаимодействии с сотрудниками кафедры английского языка для профессиональной коммуникации ИИЯ Герценовского университета и преподавателями НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена.

Представление и просмотр разнообразных научных и учебных материалов, включённых в образовательный процесс с использованием возможностей купольного экрана, обусловливает возможности создания эффекта погружения и присутствия в виртуальной среде – так называемый «иммерсивный эффект». Купольный мультимедийный центр РГПУ им. А.И. Герцена оснащен системой аудиовизуальной проекции DomeSky VR360 (*цифровой планетарий*). Данный комплекс позволяет демонстрировать как иммерсивный полнокупольный контент в формате 360, так и плоские изображения (обычные презентации). Содержание материалов может быть разнообразным и позволяет провести «иммерсивное занятие» по достаточно широкому кругу учебных дисциплин и научно-образовательных направлений. Предоставленная в столь необычном формате информация усваивается и запоминается обучаемыми намного быстрее и эффективнее. Система озвучивания для сопровождения учебных занятий выполняется с участием сотрудников, преподавателей, аспирантов, докторантов и магистрантов НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена.

В основу данной программы положен учебно-научный материал, созданный на основе изложенных в книге «Очерки о движении космических тел» (1972 г.) известного советского физика В.В. Белецкого, учёного, обладающего подчёркнуто логичным научным языком, блестящим слогом и владеющего изящным способом изложения глубоко научных положений мыслей и сложных для объяснения явлений природы. Вот как пишут об этой книге академики В.И. Арнольд и Я.Б. Зельдович: «Для солидной научной монографии стиль книги В. В. Белецкого необычен во многих отношениях. Без преувеличения можно сказать, что она знаменует ***утверждение нового стиля в научной литературе*** <*выделено нами – И. Г., Л. А., Д. Р., Л. Т., И. Т., О. Я.*>. Книгу украшают и оживляют юмористические рисунки доктора физико-математических наук И.В. Новожилова и неожиданные, но уместные эпиграфы, от Рождественского до Булгакова, в стихах и в прозе. Не скучная лекция, а разговор с блестящим, знающим и остроумным собеседником – таково общее впечатление от книги» [29; 30].

В основу курса положен цикл лекций и практических занятий, названия которых разработчики курса, опираясь на книгу В.В. Белецкого, сохранили в авторской редакции. Для изучения с активным привлечением цифровых технологий были выбраны следующие главы и параграфы указанного издания:

«От Эйлера до наших дней.

Они вальсируют на орбитах.

Риноградениция на орбите.

О пассивной стабилизации искусственных спутников.

«Пегас».

Луна, Меркурий, резонансы...

Скиапарелли и другие.

Резонансные вращения небесных тел и обобщенные законы Кассини.

Тенденция к синхронизации вращательного движения в сложных гравитационных полях. Лунно-солнечная прецессия и нутация земной оси.

Модель приливных явлений и захват в резонансное вращение.

Магнитная и магнитно-гравитационная стабилизация.

О вращении Венеры.

О связи между орбитальным и вращательным движениями в гравитационных полях.

Об устойчивости относительного равновесия в гравитационном поле и пассивной стабилизации искусственных спутников.

В космос по спирали.

Солнцем полны паруса.

Гравилет

Пульсирующий космический корабль.

Отстал от спутника – плыви брассом!

Гравилет как резонансное явление.

Межпланетные полеты – малые тяги для больших целей» [28].

Данный курс мы рассматриваем как пример обращения к истокам и научным традициям, сформированным известными учёными нашей страны, составившими золотой фонд научной школы Российской Федерации. Прочтение сложных для понимания, но важных для формирования адекватной научной картины мира в процессе обучения магистрантов естественно-научных направлений образования играет непреходящую роль в приобщении обучаемых к научному стилю мышления, а построение модели обучения с использованием современных цифровых образовательных технологий позволяет добиться ясности в понима-

нии изучаемых явлений, приобщает магистрантов к высоким научным традициям нашей великой страны и формирует соответствующий стиль мышления. Вспомним слова Святейшего: именно «традиция формирует, в том числе, законы, образ жизни, она создает критерии истины» [9].

Добавим к сказанному, что на церемонии открытия Образовательного центра «Сириус» в Сочи Владимир Путин 1 сентября 2015 года в своем выступлении, говоря о переломных эпохах, которые преображали мир и нашу страну, привел очень яркий и характерный пример: «Россия становилась сильнее благодаря тем, кто стремился вести ее вперед, преумножать достижения предков … Сергей Павлович Королёв спроектировал свой первый самолет, когда ему было 17 лет. Тогда многим казалось чем-то абсолютно несерьезным, фантастикой то, что он пытался делать. Ему пришлось буквально пробираться через непонимание, насмешки и скептическое отношение к своему увлечению, к своим планам. Но уже через несколько лет Королёв возглавит нашу космическую программу, создаст уникальную команду ученых, конструкторов, инженеров, рабочих. Вместе они воплотят в жизнь мечту всего человечества – первый полет человека в космос» [31]. Но и сейчас, «в начале XXI в. человечество снова находится на пороге глобальных изменений» [там же.].

4. ***«Устойчивое развитие учебно-производственного Кластера музыкально-компьютерных технологий Герценовского университета»***

Дисциплина направлена на создание условий для обучения магистрантов естественно-научных направлений подготовки, нацеленных на формирование прорывных знаний обучаемых путём внедрения в образовательный процесс уникальных технологий, основанных на использовании новейших информационных систем и технологий (далее – *ИСТ, ИТ*), а также организации процесса обучения, когда разработка новых технологических решений – новых ИТ-решений отечественного образца и создание ИТ-продуктов экспортного уровня – становится непосредственной частью самого процесса обучения магистрантов.

Эта курс был спроектирован как поддерживающая учебная дисциплина для обучения магистрантов института информационных технологий РГПУ им. А.И. Герцена (ИИТТО РГПУ им. А.И. Герцена), обучающихся по новому профилю подготовки «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне» (направление подготовки 09.04.02 Информационные системы и технологии, ИСТ).

Процесс проведения научных исследований магистрантами, обучающимися по данному техническому профилю, и подготовка ими выпускных квалификационных работ (*ВКР*) имеют ярко выраженный практико-ориентированный характер и направлена, в том числе, на изучение и разработку медиаинформационных технологий российского образца. В свою очередь, это требует глубокого и разностороннего изучения данной области знаний, включая и детальное ознакомление с образцами, выполненными разработчиками в других странах. Владение профессионально ориентированным иностранным (английским) языком является предпочтительным (нередко – необходимым) для *устойчивого* развития учебно-производственного Кластера музыкально-компьютерных технологий Герценовского университета и дальнейшей реализации продукции, выполняемой на его основе (включая процесс разработки ВКР магистрантами и бакалаврами, обучающимися по направлениям подготовки «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне», «Информационные технологии в музыке и саунд-дизайне» и «Музыкально-компьютерные технологии в образовании», а также проведение экспертной оценки созданных на их основе научно-технических комплексов – программных и аппаратных экспериментальных образцов).

В рамках реализации практических занятий по данной дисциплине и проведении учебных и научно-производственных практик ведутся разработки по подготовке магистерских ВКР, связанных с инновационными направлениями научно-образовательной деятельности Герценовского университета, обусловленными использованием и, в том числе, – расширением уже существующих и созданием новых международных форм взаимодействия между учёными различных стран. (В этой связи магистранты (и бакалавры), обучающиеся по названным направлениям подготовки в РГПУ им. А.И. Герцена, принимают активное участие в проведении конференций всероссийского и международного уровня, проводимых на базе университета).

К таким разработкам, осуществляемым на базе НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, отнесём:

– разработку интеллектуальной системы каталогизации музыки народов России и мира;

– создание «генного музыкального банка»;

– создание Российского электронного музыкального синтезатора (РЭМС).

Курс «Устойчивое развитие учебно-производственного Кластера музыкально-компьютерных технологий Герценовского университета» направлен, в том числе, на поддержку и дополнительное профессионально-лингвистическое развитие специалистов нового креативного направления; специалистов, объединяющих знания в области МКТ и технологий создания художественно-творческого контента для развития специализированных систем и языков программирования, позволяющих профессионально владеть основами музыкального и звукотембрального программирования, методами и соответствующими разработками в области искусственного интеллекта, в области разработки специализированного отечественного музыкально-компьютерного программного и аппаратного обеспечения. Такие специалисты представляют сегодня элиту отечественного информационно-технологического кадрового потенциала нашей страны.

В основе подходов к ведению профессиональной деятельности в рамках данного научно-исследовательского направления и методов его реализации в наши дни лежат разработки известных российских учёных и музыкантов. Так, ещё в 1919 году выдающийся советский и российский изобретатель и музыкант, физик-акустик Лев Сергеевич Термен создал уникальный музыкальный инструмент терменвокс – первый российский электронный музыкальный инструмент. Затем, используя тот же принцип, что и в терменвоксе, – одну из первых телевизионных систем «Дальновидение» (1926 год). Эти работы в дальнейшем послужили основой для разработки прослушивающих систем, за что Л.С. Термен был удостоен Сталинской премии I степени «За выдающиеся изобретения и методы усовершенствования производственной работы» в 1947 г. В дальнейшем в России были созданы следующие поколения *электронных музыкальных инструментов (ЭМИ)*, таких как Виолена, Ильстон, Сонар (20-е гг.), Вариофон, Экводин, АНС (30-е гг.), Юность, Лель, Ионика, Эмиритон, Алиса, Форманта, Перле и многие другие. Разработавший принцип действия АНСа в 1938 г. советский инженер-исследователь Е.А. Мурзин и назвавший свой инструмент в честь великого русского композитора А.Н. Скрябина, создал первый опытный образец музыкального синтезатора в 1958 г. Этом музыкальный инструмент использовали при исполнении своих произведений российские композиторы: Э. Артемьев, А. Шнитке, С. Губайдулина, С. Крейчи, П. Мещанинов, Н. Никольский, А. Немтин и др. Д.Д. Шостакович отмечал: «*Фотоэлектрический музыкальный синтезатор АНС представляет собой большой интерес для композиторов. Он очень расширяет творческую фантазию и даёт большой простор для творческой изобретательности*» (цит. по: [32]). (Вместе с тем важно отметить утверждение самого изобретателя АНСа Е.А. Мурзина о том, что разработанные им при подготовке музыкального синтезатора принципы могут быть использованы при *кодировании и шифровке любых сообщений*).

Являясь последователями наших соотечественников, наших предшественников – учёных и изобретателей, научные сотрудники, учёные, музыканты-исследователи, программисты и преподаватели НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» подготовил и продолжают разработку ряда научно-технических и музыкально-творческих проектов, обусловленных стремительным развитием в эпоху цифровизации данного музыкально-творческого и проектно-технологического направления. Среди таких разработок отметим следующие:

– «Музыкальный компьютер – новый инструмент музыканта» (победитель конкурса НФПК (Национального фонда подготовки кадров Министерства образования и науки Российской Федерации) на «Создание учебной литературы нового поколения», 2006 г.),

– «Исследование математических моделей, разработка алгоритмов интерфейса программного комплекса обработки звуковых фрагментов в формате MIDI» (2007 г.),

– «Алгоритмическая модель процесса сочинения музыкальных фрагментов в формате MIDI» – Свидетельство № 2013611069 о регистрации программы для ЭВМ (2013 г.),

– компьютерная программа «Безладовый полифонический музыкальный MIDI-контроллер ввода» на основе использования МКТ (2020 г.),

– компьютерная программа «Дополнительная клавиатура для безладового полифонического музыкального MIDI-контроллера ввода» (2021 г.),

– компьютерная программа «Алгоритмы тонкой подстройки тона для безладового полифонического музыкального MIDI-контроллера ввода» (2022 г.),

– разработка среды невизуального доступа на основе музыкально-компьютерных технологий для музыкантов с глубокими нарушениями зрения» (2019–2022 гг.),

– «Музыкальная информатика» (2023 г.),

– «Информационные технологии в музыке. Кн. 1: Архитектоника музыкального звука» (2023 г.), «Информационные технологии в музыке. Кн. 2: Музыкальные синтезаторы» (2024 г.), «Музыкальная звукорежиссура. Том 1: Основы студийной звукорежиссуры» (2020), «Музыкальная звукорежиссура. Том 2: Музыкально-компьютерный инструментарий» (2025) и другие учебные пособия для обучения магистрантов по основной образовательной дисциплине профиля 09.04.02 Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне по направлению «Информационные системы и технологии» – это, так называемые, «живые книги», насыщенные интерактивными учебными материалами, содержащимися на соответствующих образовательных платформах, поддерживающих различные формы сопровождения процесса обучения; материалами, являющимися полноценными образцами, иллюстрирующими и знаменующими начальный этап зарождающегося «”***новейшего” стиля научной литературы***».

– Грант РНФ «О проведении научных исследований в области медиаинформационных технологий для устойчивого развития учебно-производственного Кластера музыкально-компьютерных технологий Герценовского университета» (2024 г.). В подготовке заявки на грант приняли самое активное участие Д.В. Мамонтов, Н.Ю. Новиков, М.Б. Сперанский – магистранты 1-ого курса, обучающиеся по программе 09.04.02 Информационные технологии в музыке и саунд-дизайне в НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена.

– «Разработка адаптивных технологий для обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству» (соискатель НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», преподаватель Курского музыкального колледжа-интерната слепых», 2017–2026 гг.).

– «Разработка цифровой экосистемы невизуального доступа с использованием МКТ для незрячих и слабовидящих музыкантов» (аспирант НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», инженер Инклюзивного центра РГПУ им. А.И. Герцена, 2025–2028 гг.).

Эти и многие другие разработки способны стать экспортным продуктом, созданным в рамках процесса обучения магистрантов естественно-научных направлений образования (в частности – по профилю 09.04.02 Информационные технологии в музыке и саунд-дизайне), являющимся яркой иллюстрацией положения о том, что отечественная научная школа способна к разработке широковостребованных инновационных решений в рассматриваемой сфере деятельности. Дело в том, что сегодня специалисты вынуждены в основном пользоваться музыкально-компьютерным инструментарием (в зарубежной литературе используется термин *music technologies,* или «музыкальные технологии»), программным и аппаратным обеспечением, созданным за рубежом. Но нужно понимать, что в основе создания такого программного обеспечения и соответствующего оборудования – современных программно-аппаратных комплексов – лежат алгоритмы, построенные с использованием художественных образцов, характерных, прежде всего, для западноевропейской и американской музыкальной культур. Вместе с тем включение тембров традиционных национальных инструментов народов мира и музыкальных образцов богатейшей многонациональной культуры России является важнейшей задачей при создании соответствующих цифровых музыкальных инструментов для популяризации богатейших образцов музыкальной культуры нашей страны, включая фольклор – народное творчество, передающееся из поколения в поколение, с использованием возможностей современных МКТ. В современной геополитической ситуации особенное значение приобретает в этой связи вопрос создания отечественных цифровых музыкальных инструментов (в частности – Российского электронного музыкального синтезатора). «Наши фундаментальные научные заделы получили свое развитие, позволили сформировать в России новые отрасли и рынки. Для этого сейчас готовятся к запуску национальные проекты технологического суверенитета. Сегодня хотел бы особо сказать об их научной составляющей, которая, подчеркну, и должна служить базисом для достижения прорывных результатов» (из выступления В.В. Путина на заседании Совета по науке и образованию (14 июня 2024 года, г. Дубна)) [33].

Создание фундаментальной долговременной основы для реализации технического суверенитета России и связанные с этим глобальные вызовы предопределяют необходимость подготовки специалистов соответствующего уровня, и образовательные модусы современной системы подготовки специалистов соответствующего уровня должны учитывать необходимость создания соответствующих условий их обучения. Процесс обучения магистрантов естественно-научного профиля обучения «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне» (направление подготовки «Информационные системы и технологии») предполагает и обусловливает возможность создания магистрантами инновационных конкурентоспособных проектов, нацеленных на реализацию правительственной программы, которая предполагает приоритет замены импорта на товары, оборудование, ИТ-продукты, которые предназначены для использования в госзаказе. Рассматриваемая область знаний, опирающаяся на многогранное использование современных МКТ, обусловливает необходимость разработки универсальных подходов и методов исследования трудноформализуемых процессов и явлений в различных областях деятельности человека – от компьютерного моделирования процесса музыкального до, например, возможности разработки моделей поведения биологических и социальных систем, создания вычислительные систем для моделирования аналитических действий, совершаемых человеческим мозгом и др. (Вспомним открытие Л.С. Термена и применение разработанного им способа для применения, казалось бы, в совершенно несвязанной, иной области: так, например, Термен создал автоматические двери, автоматы освещения, системы сигнализации, охранные системы Кремля и Эрмитажа и многое другое).

Разработки в сфере МКТ и саунд-дизайна сегодня связаны с проведением междисциплинарных исследований в области моделирования трудноформализуемых объектов и систем музыкального искусственного интеллекта, когнитивной музыкологии и музыкальной акустики, а также построения интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов России и мира – создание доступного, удобного для научных изысканий и единого, максимально полного (и постоянно пополняемого) каталога образцов традиционной музыки различных регионов России и других стран – «генного музыкального банка», готового принять на хранение и для дальнейшего использования образцы музыкальной культуры народов мира.

Это также предполагает создание условий (в том числе технологической базы) для координации деятельности российских и зарубежных музыковедов-фольклористов и этномузыковедов, психологов, музыкальных акустиков и инженеров в области информационных технологий и кибернетического этномузыковедения, а также когнитивного музыкознания, трансцисциплинарных исследований и системологии, разработку инфокоммуникационных технологий и вычислительных систем с целью применения их в музыкознании и музыкальной практике.

В настоящий момент сотрудниками НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» при участии учёных, программистов и музыкантов из Азербайджана, Белоруссии, Греции, Ирана, Кипра, Китая и Узбекистана разработан операциональный аналитический инструмент исследования интеллектуальной системы для возможности извлечения данных в условиях неопределенности, неточности и частичной надежности информации; построена комплексная модель семантического пространства музыки на компьютерное моделирование процесса музыкального творчества.

В работах, связанных с данным направлением исследований сотрудников НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», большое участие приняли академик РАН, доктор технических наук М.Б. Игнатьев и член Союза композиторов России, доктор физико-математических наук, профессор В.П. Рыжов. Результаты исследований отражены в ряде совместных работ: монографиях, сборниках научных трудов, сборниках трудов конференций различного уровня, научных статьях, опубликованных в изданиях, в том числе индексируемых в базах данных «Сеть науки», среди них Рогозинский Г.Г., Горбунова И.Б., Мамонтов Д.В., Новиков Н.Ю., Сперанский М.Б. «О проведении научных исследований в области медиаинформационных технологий для устойчивого развития учебно-производственного Кластера музыкально-компьютерных технологий Герценовского университета» (2025) [34], Gorbunova I.B., Rogozinsky G.G., and Khodanovich A.I. *Music Computer Technologies in the System of Contemporary Education: Musical Programming* (2025) [35], Горбунова И.Б., Рогозинский Г.Г. «Разработка элементов новой образовательной концепции “Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне”: музыкально-компьютерные технологии и музыкально-кибернетические системы» (2025) [36], Gorbunova I.B., Morozov S.A., Zakharov V.V. *Musical Informatics in Teaching Students with Profound Visual Impairments in Secondary Specialized Music Institutions* (2024) [37], Gorbunova I.B., Rogozinsky G.G., and Kameris A. *Digital Musical Synthesizer as a Modern Hardware and Software Complex for Training Musical Informatics* (2024) [38], Горбунова И.Б., Заливадный М.С. «Зонная теория музыкального времени и трансдисциплинарный подход к изучению музыкальных явлений» (2023) [39], Gorbunova I.B., Yasinskaya O.L. *Features of Teaching Music Computer Technologies for Students of Non-Musical Specialties* (2020) [40], Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. *The Complex Model of the Semantic Space of Music: Structure and Features* (2020) [41].

Учитывая тот факт, что ведущим научным подходом, используемым в рамках разрабатываемого модуля дисциплин, является ***трансдисциплинарный*** [42–48], внедрение которого в процесс обучения в магистратуре позволило повысить качество подготовки специалиста в контексте новых приоритетных направлениях развития науки и технологий и с учётом современных тенденций и социокультурных изменений общества, предложенный подход позволяет обеспечить полноценное и всестороннее развитие в вузе магистрантов различных направлений подготовки на основе формирования и реализации универсальных компетенций, отвечающих требованиям новых разработанных и разрабатываемых в настоящее время ФГОС ВО.

Подчеркнём, что твёрдые и уверенные уровни знания иностранного (прежде всего – английского) языка необходимы для реализации всех видов деятельности для специалистов такого уровня на различных этапах создания отечественных программных и аппаратных комплексов – продуктов нового поколения: от этапа осмысления необходимости проведения конкретной разработки, конкретизации поставленных задач и грамотного составления технического задания до момента его реализации и представления на всех уровнях – от российского до международного.

Это помогает магистрантам находить пути для создания собственных проектно-технологических решений и музыкально-творческих проектов высокого уровня, помогает ощутить сопричастность к современным направлениям развития искусства и технологий [49; 50], вовлекает их в созидательный творческий процесс, когда в процессе создания высокотехнологичной профессионально ориентированной образовательной среды «через взаимодействие в различных областях и видах деятельности» оказывается возможным «развивать обучаемого, который сопричастен к различным учебным, общественным, политическим, научным и другим видам деятельности человека и гражданина» [49, с. 46], что является твердым фундаментом для духовного и нравственного развития талантливых молодых людей – будущих учёных, педагогов, саунд-дизайнеров, разработчиков отечественного программно-аппаратного обеспечения для ведения профессиональной и научно-образовательной деятельности.

Талант преодоления – новые возможности реализации инклюзивного профессионального образования для магистрантов с особенностями развития и ограниченными возможностями здоровья. Особо отметим тот факт, что разработанный курс для магистрантов естественно-научных направлений подготовки, реализуемый в Герценовском университете, позволяет создать высокотехнологичную инклюзивную образовательную среду для обучения магистрантов с особенностями развития и с ограниченными возможностями здоровья. Развитие и использование МКТ в системе инклюзивного образования включает, в том числе, разработку специализированного программного обеспечения для организации и ведения информационно-технологического и музыкально-ориентированного образования: разработка среды невизуального доступа на основе МКТ для инклюзивного музыкального образования; создание нотного редактора специального назначения для людей с ограниченными возможностями здоровья по зрению и слуху и ряд других программ, востребованных системой современного образования (см. подробнее в работах [51–54] и др.).

Так, на базе НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» по программе профессионально-образовательного профиля 09.04.02 Цифровые технологии в

музыке и саунд-дизайне (направление «Информационные системы и технологии») в настоящий момент проходят обучение магистранты с глубокими нарушениями зрения. Среди них:

– сотрудник Центра культурно-спортивной реабилитации Санкт-Петербургской региональной организации Всероссийского общества слепых, тема магистерской диссертации «*Разработка адаптивного цифрового инструментария для реализации системы инклюзивного музыкального образования незрячих и лиц с глубокими нарушениями зрения с использованием современных музыкально-компьютерных технологий*» Г.И. Иванов;

– преподаватель по системе Брайля (цифровой музыкальный синтезатор) Инклюзивного отделения Детской музыкальной школы № 10 г. Алматы (Республика Казахстан), тема магистерской диссертации «*Разработка среды невизуального доступа для обучения незрячих и слабовидящих учеников по классу цифровых музыкальных синтезаторов в детской музыкальной школе и детской школе искусств*» О.С. Лоншакова

Ряд дисциплин профиля «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне» преподают сотрудники и аспиранты НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, имеющие ограниченные возможности здоровья по зрению и незрячие преподаватели:

– аспирант НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена (специальность: «Информатика и информационные процессы», тема диссертационного исследования «*Разработка цифровой экосистемы невизуального доступа для незрячих и слабовидящих музыкантов*»), инженер реабилитационно-образовательного центра «Инклюзия» РГПУ им. А.И. Герцена В.В. Захаров,

– соискатель НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена (специальность: «Информатика и информационные процессы», тема диссертационного исследования «*Программный комплекс обработки звуковых фрагментов в формате MIDI на основе музыкально-компьютерных технологий для незрячих и слабовидящих*»), преподаватель Специальных музыкальных классов для слепых и слабовидящих Охтинского лицея г. Санкт-Петербурга А.А. Говорова;

– преподаватель НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» и соискатель кафедры тифлопедагогики Герценовского университета (специальность: «Коррекционная педагогика (педагогические науки)», тема диссертационного исследования «*Исследование роли музыкально-компьютерных технологий в обучении студентов с глубокими нарушениями зрения в условиях специального и инклюзивного музыкального образования*»), старший преподаватель Курского музыкального колледжа-интерната для слепых С.А. Морозов.

Участие в научно-образовательном творческом сообществе сотрудников и преподавателей НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена позволяет создать высокотехнологичную инклюзивную образовательную среду для обучения магистрантов и студентов с особенностями развития и ограниченными возможностями здоровья, разработать, провести экспертную оценку и адаптировать новейшие образовательные технологии для возможности их активного применения в учебном процессе.

В заключение отметим, что в результате проведённого авторами статьи научно-педагогического исследования раскрыты предметно-содержательные компоненты процесса развития лингвистических, общекультурных и профессиональных компетенций магистрантов естественно-научных образовательных направлений в процессе их обучения профессиональным дисциплинам и иностранным языкам; систематизированы характерные особенности изучаемого образовательного процесса; которые содержатся в рамках представления и подробного описания конкретных содержательных элементов созданного образовательного модуля для его реализации в системе подготовки магистрантов педагогического университета.

Современный мир непрерывно развивается, и с ним развиваются и образовательные технологии. В направлении нашего исследования знаковыми в этом отношении представляются работы, которые изначально носили сугубо теоретический характер, но сегодня находят активное применение в практике их использования (среди таких работ см.: [55–61]).

Разработка междисциплинарного модуля образовательной программы магистратуры «Проектирование дополнительных образовательных программ развития общекультурных и лингвистических компетенций магистрантов естественно-научных направлений подготовки для успешного взаимодействия и решения профессиональных задач» (в рамках трансформации образовательной среды университета в контексте социокультурных изменений в стране и в мире) соответствует «Содержанию университетского образования как объекту междисциплинарной трансформации в современных условиях» и требованиям к содержательному наполнению при реализации в образовательном процессе компетенции УК-5: «Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия», универсальной для всех программ магистратур».

Программа модуля соответствуют Кодам ГРНТИ:

14.35.09 – Методика преподавания учебных дисциплин в высшей профессиональной школе.

16.31.02 – Общие проблемы прикладного языкознания

20.01.04 – Информатизация общества. Информационная политика.

Кодам международной классификации отраслей наук OECD:

06.05 – BQ. OTHER HUMANITIES;

01.02 – EP. COMPUTER SCIENCE, INFORMATION SYSTEMS;

01.02 – EV. COMPUTER SCIENCE, INFORMATION SYSTEMS;

01.03 – UB. PHYSICS, APPLIED;

05.03 – HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES;

06.02 – OY LANGUAGE & LINGUISTICS.

Один из примеров научного осмысления новейших проблем в сфере образования – это работа научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, проводимая совместно с различными факультетами/институтами Герценовского университета, а также с научными и образовательными учреждениями нашей страны и дружественных стран ближнего и дальнего зарубежья.

Существенный вклад в разработку новых междисциплинарных программ, объединяющих деятельность различных факультетов/институтов Герценовского университета, сегодня вносит коллектив сотрудников кафедр английского языка для профессиональной коммуникации и интенсивного обучения иностранным языкам РГПУ им. А.И. Герцена.

Представленные авторами статьи методические разработки, направленные на развитие общекультурных и лингвистических компетенций магистрантов естественно-научных образовательных направлений в процессе обучения профессиональным дисциплинам, иностранному (английскому) языку и овладения возможностями современных МКТ, создают основу для формирования твердого фундамента духовного и нравственного развития обучаемых, имеют широкий спектр применения и междисциплинарный характер.

Разработанную системно-деятельностную модель развития лингвистических и общекультурных компетенций магистрантов естественно-научных направлений подготовки для успешного взаимодействия и решения профессиональных задач можно рассматривать как описание механизма реализации деятельности магистрантов (учебно-познавательной, проектной, исследовательской, грантовой, профессиональной), осуществляемой в специально созданной высокотехнологичной творческой образовательной среде.

Проведённое исследование представляет интерес для преподавателей высшей школы нашей страны, учёных и исследователей, занимающихся разработкой и внедрением новых актуальных ФГОС для системы отечественного образования.

Авторы видят широкий интеллектуальный, методологический, научно-технологический, творческий педагогический потенциал выполненных разработок, направленный на формирование на их основе общенаучных и конкретно-научных подходов к процессу совершенствования и продвижения инновационных образовательных практик в рассматриваемых направлениях обучения. Также мы видим возможности широкого внедрения представленных результатов для развития дальнейших взаимодействий в этой области с вузами нашей страны и зарубежными научными и образовательными учреждениями.

Библиографический список

1. *Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования.* Утв. Минобрнауки России. Available at: https://spa.msu.ru/wp-content/uploads/12.pdf
2. *Патриотическое воспитание: круглый стол в СПбГПУ.* Available at: https://www.spbstu.ru/media/news/studencheskaya_zhizn/patrioticheskoe_vospitanie_kruglyy_stol_v_spbgpu/
3. Томилина С.Н. К вопросу о моделировании процесса государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи *Ушаковские чтения*: материалы VI Национальной научно-практической конференции. Севастополь: Филиал ФГБОУ ВО «ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова» в г. Севастополь, 2019: 147–152.
4. Томилина С.Н. Сущность и компоненты государственно-патриотического воспитания курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 1 (110): 5–8. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-5-8
5. Томилина С.Н., Мирзаев А.А. О необходимости активизации информационного противоборства в сфере патриотического воспитания современной молодёжи. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; Т. 64, № 3: 162–164.
6. Томилина С.Н. Развитие идеи государственно-патриотического воспитания флотской учащейся молодежи. *Человек и образование*. 2015; № 3 (44): 141–145.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство формирования информационной образовательной среды школы. *Современное образование и общество*. 2024; Т. 1, № 3: 229–242. Available at: https://doi.org/10.33910/3034-4255-2024-1-3-229-242
8. Путин В.В. *Послание Президента Федеральному Собранию 29 февраля 2024 года*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/73585
9. Ковитиди О.Ф. *Какой должна быть идеология в России?* Совет Федерации Федерального Собрания Российской Федерации. Выступление представителя исполнительного органа государственной власти Республики Крым. 10 февр. 2017 г. Available at: http://council.gov.ru/services/discussions/blogs/76937/
10. Соломина А. Перевод музыки и музыка перевода [о муз. лаб., в которой занимаются студенты-переводчики фак. ин. яз]. *Педагогические вести.* 2005; № 31: 12–13.

11. Горбунова И.Б. Учитель музыки: каким он может быть сегодня? *Антропологическая дидактика и воспитание*. 2023; Т. 6, № 1: 31–40.
12. Пантелеева Т.В. *Освоение церковных песнопений в духовных вузах студентами заочной формы обучения с использованием дистанционных технологий*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2025.
13. Тарамжина Л.В., Суркова Е.А. Патриотическое воспитание студентов неязыкового вуза при работе с иноязычным текстом. *Проблемы современной филологии и лингводидактики*: сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2016; Выпуск 7: 113–117.
14. Тарамжина Л.В. О формировании лингвистической компетенции студентов неязыковых специальностей. *Иностранные языки: Герценовские чтения*: сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2019: 444–447.
15. Тарамжина Л.В., Шаханова Н.А. Бикультурные знания как необходимый компонент обучения английскому языку в неязыковом вузе. *Проблемы современной филологии и лингводидактики*: сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2017; Выпуск 8: 109–114.
16. Тарамжина Л.В., Шаханова Н.А. *Сохраняя традиции: виртуальная экскурсия на английском языке «От воспитательного дома к университету имени А.И. Герцена». Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие*: коллективная монография по материалам VI Международной научно-практической конференции «Образование в поликультурном обществе», посвященной 20-летию внесения Герценовского университета в Государственный свод особо ценных объектов культурного наследия народов Российской Федерации. Санкт-Петербург, 2017: 264–267.
17. Тарамжина Л.В., Шаханова Н.А. *Памятники РГПУ им. А.И. Герцена. Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие*: коллективная монография по материалам VII Международной научно-практической конференции «Образование в поликультурном обществе». Санкт-Петербург, 2018: 355–357.
18. Василькова И.Г., Мадорская Н.Я., Пантелеева Л.В., Тарамжина Л.В. *English for Master Program Students*: учебное пособие по английскому языку для магистрантов, специализирующихся в области математики и математического образования. Санкт-Петербург, 2020.
19. Василькова И.Г., Тарамжина Л.В., Хахалина М.С. Формирование экологической культуры личности в процессе обучения иностранному языку студентов естественнонаучных факультетов. *Перспективные направления исследований проблем биологического и экологического образования в условиях современных вызовов*: сборник статей XX Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию кафедры методики обучения биологии и экологии РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2022; Выпуск 20: 131–133.
20. Горбунова И.Б., Якимчук О.С. Использование игровых технологий в обучении иностранным языкам студентов-бакалавров, осваивающих программу с двумя профилями подготовки (на материале английского языка). *Антропологическая дидактика и воспитание*. 2024; Т. 7, № 6: 143–155.
21. Василькова И.Г., Тарамжина Л.В., Хахалина М.С. Использование инструментов геймификации для повышения эффективности освоения профессионально-ориентированной лексики при обучении иностранному языку. *Письма в Эмиссия.Оффлайн = The Emissia.Offline Letters*. 2022; № 8, Art. 3102. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49534267
22. Gorbunova I.B., Tovpich I.O., Yakimchuk O.S. Integration of Information, Linguistic and Artistic Milieux of Education in the System of General Education with the Use of Music Computer Technologies. *22th BORDEAUX-FRANCE Int'l Conference on Humanities, Social Sciences & Interdisciplinary Studies (HSSIS-19)*. Bordeaux, France. 2019: 5–8.
23. Gorbunova I.B., Leontyeva O.S., Yakimchuk O.S. Investment Component of Musical and Linguistic Education and Music Computer Technologies. *20th PORTO-PORTUGAL International Conference on Law, Business and Interdisciplinary Studies (LBIS-19)*. Porto, Portugal. 2019: 60–61.
24. Gorbunova I.B., Hiner H. Music Computer Technologies in Digital Age School. *ACADEMICSERA 46th International Conference on Multidisciplinary Research & Practice (ICMRP)*. Proceedings of the Academicsera 46th International Conference. Oxford, UK. 2019: 9–12.
25. Василькова И.Г., Тарамжина Л.В. Некоторые особенности текстов научной тематики на английском языке. *Иностранные языки. Герценовские чтения*: сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2020: 344–347.
26. Komarova Yu., Vinogradova E., Agafonova L., Aitov V. Integrative Curriculum as the Basis of Course Design in Foreign Languages for Future Engineers. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 499: 91–100. DOI: 10.1007/978-3-031-11435-9_10
27. Volkova L.V., Lizunova L.R., Komarova Yu.A. Digital Pedagogy: Problems and Solutions. *Revista on Line de Politica E Gestao Educacional*. 2021; Vol. 25, Sp. Iss. 5. DOI: 10.22633/rpge.v25iesp.5.16003
28. Белецкий В.В. *Очерки о движении космических тел*. Москва: URSS. 2017; № 40. Серия: Синергетика: от прошлого к будущему.
29. Арнольд В.И., Зельдович Я.Б. Начало нового стиля научной литературы (В.В. Белецкий. Очерки о движении космических тел). *Природа*. 1973; № 10: 115–117.
30. Зельдович Я.Б. Научная книга нового стиля. *Успехи физических наук*. 1974; Т. 112, Выпуск 3: 541–542.
31. *Президент Владимир Путин выступил перед учениками образовательного центра «Сириус» в Сочи*. Available at: http://www.1tv.ru/news/polit/291685
32. *Геометрия музыки (о Евгении Мурзине и его детище – синтезаторе АНС)*. Available at: https://snowman-john.livejournal.com/33729.html
33. *Путин: научная составляющая – базис для достижения прорывных результатов.* Заседание Совета по науке и образованию. Дубна. 14 июня 2024 года. Available at: https://www.belros.tv/news/nauka/putin-nauchnaya-sostavlyayushchaya-bazis-dlya-dostizheniya-proryvnykh-rezultatov/
34. Рогозинский Г.Г., Горбунова И.Б., Мамонтов Д.В., Новиков Н.Ю., Сперанский М.Б. О проведении научных исследований в области медиаинформационных технологий для устойчивого развития учебно-производственного кластера музыкально-компьютерных технологий Герценовского университета. *Антропологическая дидактика и воспитание*. 2025; Т. 8, № 1: 144–176.
35. Gorbunova I.B., Rogozinsky G.G., and Khodanovich A.I. Music Computer Technologies in the System of Contemporary Education: Musical Programming. *55th PARIS International Conference on "Humanities, Social Sciences and Education"* (*PHSSE-25*). Paris (France), 2025: 31–33. DOI: 10.17758/URUAE25.UA0425413
36. Горбунова И.Б., Рогозинский Г.Г. Разработка элементов новой образовательной концепции «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне»: музыкально-компьютерные технологии и музыкально-кибернетические системы. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (112): 196–201. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-196-201
37. Gorbunova I.B., Morozov S.A., Zakharov V.V. Musical Informatics in Teaching Students with Profound Visual Impairments in Secondary Specialized Music Institutions. *44th ISTANBUL International Conference on Music, Music therapy and Complementary Medicine (MTCM-24)*. Istanbul (Turkiye), 2024: 36–44. Available at: https://doi.org/10.17758/DIRPUB16.H1224403
38. Gorbunova I.B., Rogozinsky G.G., and Kameris A. Digital Musical Synthesizer as a Modern Hardware and Software Complex for Training Musical Informatics. *48th ISTANBUL International Conference on "Literature, Education, Humanities & Social Sciences" (LEHSS-24*). Istanbul (Turkiye), 2024: 25–44. Available at: https://doi.org/10.17758/DIRPUB16.DIR1224405
39. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Зонная теория музыкального времени и трансдисциплинарный подход к изучению музыкальных явлений. *Проблемы музыкальной науки*. 2023; № 3: 8–22. DOI: 10.5902/1984644453329
40. Gorbunova I.B., Yasinskaya O.L. Features of Teaching Music Computer Technologies for Students of Non-Musical Specialties. *International Journal of Humanities and Management Sciences*. 2020; Vol. 7, № 1: 11–13.
41. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Complex Model of the Semantic Space of Music: Structure and Features. *Music Scholarship / Problemy Muzykal'noj Nauki*. 2020; № 4: 20–32. DOI: 10.33779/2587-6341.2020.4.020-032
42. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Трансдисциплинарный подход к изучению музыкальных явлений: теория информации и её воздействие на различные области музыкознания. *Проблемы музыкальной науки. Music Scholarship*. 2024; № 2: 180–199. DOI: https://doi.org/10.56620/2782-3598.2024.2.180-199
43. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Трансдисциплинарный подход к изучению музыкальных явлений: теория вероятностей и её применение к музыкальной теории и практике. *Искусствоведение*. 2023; № 4: 17–32.
44. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Зонная теория музыкального времени и трансдисциплинарный подход к изучению музыкальных явлений**.** *Проблемы музыкальной науки. Music Scholarship***.** 2023; № 3: 8–22. DOI: 10.56620/2782-3598.2023.3.008-022
45. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О применении вероятностно-статистических методов в изучении закономерностей музыки и музыкально-педагогических исследованиях. *Проблемы музыкальной науки*. 2022; №: 35–49. DOI: 10.33779/2782-3598.2022.1.035-049
46. Alieva I.H., Gorbunova I.B., Kameris A. An Intellectual Cataloging System for Music of the Peoples of the World. A Transdisciplinary Approach Towards the Study of Musical Phenomena: Theory of Fuzzy Sets. *55th PARIS International Conference on "Humanities, Social Sciences and Education" (PHSSE-25)*. Paris (France), 2025: 24–27. DOI: https://doi.org/10.17758/URUAE25.UA0425410
47. Alieva I.G., Gorbunova I.B. Music, Mathematics, Computer Science: A Transdisciplinary Approach to Training Student Sound Designers. *Russia – Historical and Cultural Constants and Prospects for the Development of Childhood*. Collection of Scientific Papers of the International Conference. St. Petersburg, 2024: 373–376.
48. Алиева И.Г., Горбунова И.Б. К проблематике разработки интеллектуальной системы каталогизации музыки народов России и мира. Трансдисциплинарный подход к изучению музыкальных явлений: теория нечётких множеств. В сборнике: *Региональная информатика и информационная безопасность:* сборник трудов Санкт-Петербургской международной конференции и Санкт-Петербургской межрегиональной конференции. Санкт-Петербург. 2024: 316–319.
49. Товпич И.О. Педагогика сопричастности. *Современное музыкальное образование – 2020*: материалы XIX Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2021: 49–51.
50. Горбунова И.Б., Товпич И.О., Якимчук О.С. Пути интеграции информатики, лингвистики и дисциплин художественного цикла в систеие общего образования с использованием музыкальных компьютерных технологий. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 1 (74): 258–260.
51. Gorbunova I.B., Morozov S.A. Computer-Aided Music Technologies in Teaching Students with Visual Impairments in Secondary and High-Level Music Education Institutions in Russia. *Talent Development and Excellence*. 2020; Vol. 12; № S3: 918.
52. Горбунова И.Б., Воронов А.М., Говорова А.А. Среда невизуального доступа для музыкального образования людей с глубокой патологией зрения (представление проекта). *Региональная информатика (РИ-2020):* материалы XVII Санкт-Петербургской Международной конференции. Санкт-Петербург, 2020: 43–44.

53. Gorbunova I.B., Zakharov V.V., Yasinskaya O.L. Development of Applied Software for Teaching Music to People with Deep Visual Impairments Based on Music Computer Technologies. *Universidad y Sociedad*. 2020; Vol. 12; № 3: 77–82.
54. Gorbunova I.B., Govorova A.A., Voronov A.M. Music Computer Technologies in It Training for Students with Deep Visual Impairment. *12th International Conference on Informatics in Schools Situation, Evaluation and Perspectives. Proceedings*. Larnaca (Cyprus). University of Cyprus, 2019: 8–12.
55. Алиева И.Г., Горбунова И.Б. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 9: 105–108.
56. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О., Чибирёв С.В. *Музыка, математика, информатика: комплексная модель семантического пространства музыки*: монография Санкт-Петерург: Издательство «Лань»; «Планета музыки», 2024.
57. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии и интерактивная система Soft Way to Mozart: новые образовательные практики. *Общество знаний: когнитивные и образовательные практики:* сборник научных трудов по материалам XXVII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Общество знаний: искусство учиться и учить». 2020: 239–244.
58. Алиева И.Г., Горбунова И.Б. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 9: 105–108.
59. Рогозинский Г.Г., Щекочихин А.В., Малахов В.Е., Горбунова И.Б. О модульном подходе к музыкальному творчеству с поддержкой искусственного интеллекта. *Компьютерные инструменты в образовании*. 2024; № 4: 59–69. DOI: 10.32603/2071-2340-2024-4-59-69
60. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. Leonhard Euler's Theory of Music: Its Present-Day Significance and Influence on Certain Fields of Musical Thought. *Music Scholarship.* 2019; № 3 (36): 104–111. DOI: 10.17674/1997-0854.2019.3.104-111
61. Gorbunova I. The Integrative Model for the Semantic Space of Music and a Contemporary Musical Educational Process: The Scientific and Creative Heritage of Mikhail Borisovich Ignatyev. *Educação*. 2021. DOI: 10.5902/1984644453329

References

1. *Strategiya cifrovoj transformacii otrasli nauki i vysshego obrazovaniya*. Utv. Minobrnauki Rossii. Available at: https://spa.msu.ru/wp-content/uploads/12.pdf
2. *Patrioticheskoe vospitanie: kruglyj stol v SPbGPU*. Available at: https://www.spbstu.ru/media/news/studencheskaya_zhizn/patrioticheskoe_vospitanie_kruglyy_stol_v_spbgpu/
3. Tomilina S.N. K voprosu o modelirovanii processa gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi *Ushakovskie chteniya*: materialy VI Nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sevastopol': Filial FGBOU VO «GMU imeni admirala F.F. Ushakova» v g. Sevastopol', 2019: 147-152.
4. Tomilina S.N. Suschnost' i komponenty gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 5-8. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-5-8
5. Tomilina S.N., Mirzaev A.A. O neobhodimosti aktivizacii informacionnogo protivoborstva v sfere patrioticheskogo vospitaniya sovremennoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; T. 64, № 3: 162-164.
6. Tomilina S.N. Razvitie idei gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya flotskoj uchaschejsya molodezhi. *Chelovek i obrazovanie*. 2015; № 3 (44): 141-145.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo formirovaniya informacionnoj obrazovatel'noj sredy shkoly. *Sovremennoe obrazovanie i obschestvo*. 2024; T. 1, № 3: 229-242. Available at: https://doi.org/10.33910/3034-4255-2024-1-3-229-242
8. Putin V.V. *Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu 29 fevralya 2024 goda*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/73585
9. Kovitidi O.F. *Kakoj dolzhna byt' ideologiya v Rossii?* Sovet Federacii Federal'nogo Sobraniya Rossijskoj Federacii. Vystuplenie predstavitelya ispolnitel'nogo organa gosudarstvennoj vlasti Respubliki Krym. 10 fevr. 2017 g. Available at: http://council.gov.ru/services/discussions/blogs/76937/
10. Solomina A. Perevod muzyki i muzyka perevoda [o muz. lab., v kotoroj zanimayutsya studenty-perevodchiki fak. in. yaz]. *Pedagogicheskie vesti*. 2005; № 31: 12-13.
11. Gorbunova I.B. Uchitel' muzyki: kakim on mozhet byt' segodnya? *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie*. 2023; T. 6, № 1: 31-40.
12. Panteleeva T.V. *Osvoenie cerkovnyh pesnopenij v duhovnyh vuzah studentami zaochnoj formy obucheniya s ispol'zovaniem distancionnyh tehnologij*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2025.
13. Taramzhina L.V., Surkova E.A. Patrioticheskoe vospitanie studentov neyazykovogo vuza pri rabote s inoyazychnym tekstom. *Problemy sovremennoj filologii i lingvodidaktiki*: sbornik nauchnyh trudov. Sankt-Peterburg, 2016; Vypusk 7: 113-117.
14. Taramzhina L.V. O formirovanii lingvisticheskoj kompetencii studentov neyazykovyh special'nostej. *Inostrannye yazyki: Gercenovskie chteniya*: sbornik nauchnyh trudov. Sankt-Peterburg, 2019: 444-447.
15. Taramzhina L.V., Shahanova N.A. Bikul'turnye znaniya kak neobhodimyj komponent obucheniya anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze. *Problemy sovremennoj filologii i lingvodidaktiki*: sbornik nauchnyh trudov. Sankt-Peterburg, 2017; Vypusk 8: 109-114.
16. Taramzhina L.V., Shahanova N.A. *Sohranyaya tradicii: virtual'naya `ekskursiya na anglijskom yazyke «Ot vospitatel'nogo doma k universitetu imeni A.I. Gercena». Prirodnoe i kul'turnoe nasledie: mezhdisciplinarnye issledovaniya, sohranenie i razvitie*: kollektivnaya monografiya po materialam VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Obrazovanie v polikul'turnom obschestve", posvyaschennoj 20-letiyu vneseniya Gercenovskogo universiteta v Gosudarstvennyj svod osobo cennyh ob`ektov kul'turnogo naslediya narodov Rossijskoj Federacii. Sankt-Peterburg, 2017: 264-267.
17. Taramzhina L.V., Shahanova N.A. *Pamyatniki RGPU im. A.I. Gercena. Prirodnoe i kul'turnoe nasledie: mezhdisciplinarnye issledovaniya, sohranenie i razvitie*: kollektivnaya monografiya po materialam VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Obrazovanie v polikul'turnom obschestve". Sankt-Peterburg, 2018: 355-357.
18. Vasil'kova I.G., Madorskaya N.Ya., Panteleeva L.V., Taramzhina L.V. *English for Master Program Students*: uchebnoe posobie po anglijskomu yazyku dlya magistrantov, specializiruyuschihsya v oblasti matematiki i matematicheskogo obrazovaniya. Sankt-Peterburg, 2020.
19. Vasil'kova I.G., Taramzhina L.V., Hahalina M.S. Formirovanie `ekologicheskoj kul'tury lichnosti v processe obucheniya inostrannomu yazyku studentov estestvennonauchnyh fakul'tetov. *Perspektivnye napravleniya issledovanij problem biologicheskogo i `ekologicheskogo obrazovaniya v usloviyah sovremennyh vyzovov*: sbornik statej XX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu kafedry metodiki obucheniya biologii i `ekologii RGPU im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2022; Vypusk 20: 131-133.
20. Gorbunova I.B., Yakimchuk O.S. Ispol'zovanie igrovyh tehnologij v obuchenii inostrannym yazykam studentov-bakalavrov, osvaivayuschih programmu s dvumya profilyami podgotovki (na materiale anglijskogo yazyka). *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie*. 2024; T. 7, № 6: 143-155.
21. Vasil'kova I.G., Taramzhina L.V., Hahalina M.S. Ispol'zovanie instrumentov gejmifikacii dlya povysheniya `effektivnosti osvoeniya professional'no-orientirovannoj leksiki pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Pis'ma v `Emissiya.Offlajn = The Emissia.Offline Letters*. 2022; № 8, Art. 3102. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49534267
22. Gorbunova I.B., Tovpich I.O., Yakimchuk O.S. Integration of Information, Linguistic and Artistic Milieux of Education in the System of General Education with the Use of Music Computer Technologies. *22th BORDEAUX-FRANCE Int'l Conference on Humanities, Social Sciences & Interdisciplinary Studies (HSSIS-19)*. Bordeaux, France. 2019: 5-8.
23. Gorbunova I.B., Leontyeva O.S., Yakimchuk O.S. Investment Component of Musical and Linguistic Education and Music Computer Technologies. *20th PORTO-PORTUGAL International Conference on Law, Business and Interdisciplinary Studies (LBIS-19)*. Porto, Portugal. 2019: 60-61.
24. Gorbunova I.B., Hiner H. Music Computer Technologies in Digital Age School. *ACADEMICSERA 46th International Conference on Multidisciplinary Research & Practice (ICMRP)*. Proceedings of the Academicsera 46th International Conference. Oxford, UK. 2019: 9-12.
25. Vasil'kova I.G., Taramzhina L.V. Nekotorye osobennosti tekstov nauchnoj tematiki na anglijskom yazyke. *Inostrannye yazyki. Gercenovskie chteniya*: sbornik nauchnyh trudov. Sankt-Peterburg, 2020: 344-347.
26. Komarova Yu., Vinogradova E., Agafonova L., Aitov V. Integrative Curriculum as the Basis of Course Design in Foreign Languages for Future Engineers. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 499: 91-100. DOI: 10.1007/978-3-031-11435-9_10
27. Volkova L.V., Lizunova L.R., Komarova Yu.A. Digital Pedagogy: Problems and Solutions. *Revista on Line de Politica E Gestao Educacional*. 2021; Vol. 25, Sp. Iss. 5. DOI: 10.22633/rpge.v25iesp.5.16003
28. Beleckij V.V. *Ocherki o dvizhenii kosmicheskih tel*. Moskva: URSS. 2017; № 40. Seriya: Sinergetika: ot proshlogo k buduschemu.
29. Arnol'd V.I., Zel'dovich Ya.B. Nachalo novogo stilya nauchnoj literatury (V.V. Beleckij. Ocherki o dvizhenii kosmicheskih tel). *Priroda*. 1973; № 10: 115-117.
30. Zel'dovich Ya.B. Nauchnaya kniga novogo stilya. *Uspehi fizicheskih nauk*. 1974; T. 112, Vypusk 3: 541-542.
31. *Prezident Vladimir Putin vystupil pered uchenikami obrazovatel'nogo centra «Sirius» v Sochi*. Available at: http://www.1tv.ru/news/polit/291685
32. *Geometriya muzyki (o Evgenii Murzine i ego detische – sintezatore ANS)*. Available at: https://snowman-john.livejournal.com/33729.html
33. *Putin: nauchnaya sostavlyayuschaya – bazis dlya dostizheniya proryvnyh rezul'tatov*. Zasedanie Soveta po nauke i obrazovaniyu. Dubna. 14 iyunya 2024 goda. Available at: https://www.belros.tv/news/nauka/putin-nauchnaya-sostavlyayushchaya-bazis-dlya-dostizheniya-proryvnykh-rezultatov/
34. Rogozinskij G.G., Gorbunova I.B., Mamontov D.V., Novikov N.Yu., Speranskij M.B. O provedenii nauchnyh issledovanij v oblasti mediainformacionnyh tehnologij dlya ustojchivogo razvitiya uchebno-proizvodstvennogo klastera muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij Gercenovskogo universiteta. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie*. 2025; T. 8, № 1: 144-176.
35. Gorbunova I.B., Rogozinsky G.G., and Khodanovich A.I. Music Computer Technologies in the System of Contemporary Education: Musical Programming. *55th PARIS International Conference on "Humanities, Social Sciences and Education"* (*PHSSE-25*). Paris (France), 2025: 31-33. DOI: 10.17758/URUAE25.UA0425413
36. Gorbunova I.B., Rogozinskij G.G. Razrabotka `elementov novoj obrazovatel'noj koncepcii «Cifrovye tehnologii v muzyke i saund-dizajne»: muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i muzykal'no-kiberneticheskie sistemy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (112): 196-201. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-196-201
37. Gorbunova I.B., Morozov S.A., Zakharov V.V. Musical Informatics in Teaching Students with Profound Visual Impairments in Secondary Specialized Music Institutions. *44th ISTANBUL International Conference on Music, Music therapy and Complementary Medicine (MTCM-24)*. Istanbul (Turkiye), 2024: 36-44. Available at: https://doi.org/10.17758/DIRPUB16.H1224403

38. Gorbunova I.B., Rogozinsky G.G., and Kameris A. Digital Musical Synthesizer as a Modern Hardware and Software Complex for Training Musical Informatics. *48th ISTANBUL International Conference on "Literature, Education, Humanities & Social Sciences" (LEHSS-24*). Istanbul (Turkiye), 2024: 25-44. Available at: https://doi.org/10.17758/DIRPUB16. DIR1224405 https://doi.org/10.17758/DIRPUB16.%20DIR1224405
39. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Zonnaya teoriya muzykal'nogo vremeni i transdisciplinarnyj podhod k izucheniyu muzykal'nyh yavlenij. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2023; № 3: 8-22. DOI: 10.5902/1984644453329
40. Gorbunova I.B., Yasinskaya O.L. Features of Teaching Music Computer Technologies for Students of Non-Musical Specialties. *International Journal of Humanities and Management Sciences*. 2020; Vol. 7, № 1: 11-13.
41. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Complex Model of the Semantic Space of Music: Structure and Features. *Music Scholarship / Problemy Muzykal'noj Nauki*. 2020; № 4: 20-32. DOI: 10.33779/2587-6341.2020.4.020-032
42. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Transdisciplinarnyj podhod k izucheniyu muzykal'nyh yavlenij: teoriya informacii i ee vozdejstvie na razlichnye oblasti muzykoznaniya. *Problemy muzykal'noj nauki. Music Scholarship*. 2024; № 2: 180-199. DOI: https://doi.org/10.56620/2782-3598.2024.2.180-199
43. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Transdisciplinarnyj podhod k izucheniyu muzykal'nyh yavlenij: teoriya veroyatnostej i ee primenenie k muzykal'noj teorii i praktike. *Iskusstvovedenie*. 2023; № 4: 17-32.
44. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Zonnaya teoriya muzykal'nogo vremeni i transdisciplinarnyj podhod k izucheniyu muzykal'nyh yavlenij**.** *Problemy muzykal'noj nauki. Music Scholarship***.** 2023; № 3: 8-22. DOI: 10.56620/2782-3598.2023.3.008-022
45. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O primenenii veroyatnostno-statisticheskih metodov v izuchenii zakonomernostej muzyki i muzykal'no-pedagogicheskih issledovaniyah. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2022; №: 35-49. DOI: 10.33779/2782-3598.2022.1.035-049
46. Alieva I.H., Gorbunova I.B., Kameris A. An Intellectual Cataloging System for Music of the Peoples of the World. A Transdisciplinary Approach Towards the Study of Musical Phenomena: Theory of Fuzzy Sets. *55th PARIS International Conference on "Humanities, Social Sciences and Education" (PHSSE-25)*. Paris (France), 2025: 24-27. DOI: https://doi.org/10.17758/URUAE25.UA0425410
47. Alieva I.G., Gorbunova I.B. Music, Mathematics, Computer Science: A Transdisciplinary Approach to Training Student Sound Designers. *Russia – Historical and Cultural Constants and Prospects for the Development of Childhood*. Collection of Scientific Papers of the International Conference. St. Petersburg, 2024: 373-376.
48. Alieva I.G., Gorbunova I.B. K problematike razrabotki intellektual'noj sistemy katalogizacii muzyki narodov Rossii i mira. Transdisciplinarnyj podhod k izucheniyu muzykal'nyh yavlenij: teoriya nechetkih mnozhestv. V sbornike: *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost':* sbornik trudov Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii i Sankt-Peterburgskoj mezhregional'noj konferencii. Sankt-Peterburg. 2024: 316-319.
49. Tovpich I.O. Pedagogika soprichastnosti. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2020*: materialy XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2021: 49-51.
50. Gorbunova I.B., Tovpich I.O., Yakimchuk O.S. Puti integracii informatiki, lingvistiki i disciplin hudozhestvennogo cikla v sisteie obschego obrazovaniya s ispol'zovaniem muzykal'nyh komp'yuternyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 1 (74): 258-260.
51. Gorbunova I.B., Morozov S.A. Computer-Aided Music Technologies in Teaching Students with Visual Impairments in Secondary and High-Level Music Education Institutions in Russia. *Talent Development and Excellence*. 2020; Vol. 12; № S3: 918.
52. Gorbunova I.B., Voronov A.M., Govorova A.A. Sreda nevizual'nogo dostupa dlya muzykal'nogo obrazovaniya lyudej s glubokoj patologiej zreniya (predstavlenie proekta). *Regional'naya informatika (RI-2020):* materialy XVII Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2020: 43-44.
53. Gorbunova I.B., Zakharov V.V., Yasinskaya O.L. Development of Applied Software for Teaching Music to People with Deep Visual Impairments Based on Music Computer Technologies. *Universidad y Sociedad*. 2020; Vol. 12; № 3: 77-82.
54. Gorbunova I.B., Govorova A.A., Voronov A.M. Music Computer Technologies in It Training for Students with Deep Visual Impairment. *12th International Conference on Informatics in Schools Situation, Evaluation and Perspectives. Proceedings*. Larnaca (Cyprus). University of Cyprus, 2019: 8-12.
55. Alieva I.G., Gorbunova I.B. O proekte sozdaniya intellektual'noj sistemy po katalogizacii i analizu muzyki narodov mira. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 9: 105-108.
56. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O., Chibirev S.V. *Muzyka, matematika, informatika: kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki*: monografiya Sankt-Peterurg: Izdatel'stvo «Lan'»; «Planeta muzyki», 2024.
57. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i interaktivnaya sistema Soft Way to Mozart: novye obrazovatel'nye praktiki. *Obschestvo znanij: kognitivnye i obrazovatel'nye praktiki:* sbornik nauchnyh trudov po materialam XXVII Mezhdunarodnoj konferencii "Rebenok v sovremennom mire. Obschestvo znanij: iskusstvo uchit'sya i uchit'". 2020: 239-244.
58. Alieva I.G., Gorbunova I.B. O proekte sozdaniya intellektual'noj sistemy po katalogizacii i analizu muzyki narodov mira. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 9: 105-108.
59. Rogozinskij G.G., Schekochihin A.V., Malahov V.E., Gorbunova I.B. O modul'nom podhode k muzykal'nomu tvorchestvu s podderzhkoj iskusstvennogo intellekta. *Komp'yuternye instrumenty v obrazovanii*. 2024; № 4: 59-69. DOI: 10.32603/2071-2340-2024-4-59-69
60. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. Leonhard Euler's Theory of Music: Its Present-Day Significance and Influence on Certain Fields of Musical Thought. *Music Scholarship*. 2019; № 3 (36): 104-111. DOI: 10.17674/1997-0854.2019.3.104-111
61. Gorbunova I. The Integrative Model for the Semantic Space of Music and a Contemporary Musical Educational Process: The Scientific and Creative Heritage of Mikhail Borisovich Ignatyev. *Educação*. 2021. DOI: 10.5902/1984644453329

Статья поступила в редакцию 19.06.25

УДК 371.134 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-78-80

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

TEACHER'S READINESS TO PERSONALIZE THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL: DESCRIPTION AND DIAGNOSTICS. The article studies the concept of teacher readiness for personification of the educational environment of the school. Personification of the educational environment of the school is considered as a process of implementation by the teacher of three educational strategies: support, self-determination and eventfulness in accordance with the three structural components of the educational environment of the school. The author suggests understanding the phenomenon of readiness through the formation of three structural components: motivational, cognitive and technological. The researcher describes a method for diagnosing the teacher's readiness to personalize the educational environment of the school. The results of the diagnostics involve the creation of an individual portrait of each teacher, both in terms of readiness components (in accordance with the selected level, we can also record the level differentiation of readiness), and in terms of readiness to personalize each of the components of the educational environment.

Key words: **personification, educational environment, educational strategies of personification, teacher's readiness to personify educational environment, ensuring teacher's diagnostics to personify educational environment**

***Э.Р. Диких,** канд. пед. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: bagautdinova1987@mail.ru*

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ПЕРСОНИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ: ОПИСАНИЕ И ДИАГНОСТИКА

Статья посвящена исследованию понятия готовности педагога к персонификации образовательной среды школы, которая рассматривается как процесс реализации педагогом трех образовательных стратегий: сопровождения, самоопределения и событийности в соответствии с тремя структурными компонентами образовательной среды школы. Также автором предложено понимание феномена готовности через сформированность трех структурных компонентов: мотивационного, когнитивного и технологического. Автор предлагает методику диагностики готовности педагога к персонификации образовательной среды школы. Результаты диагностики предполагают создание индивидуального профиля каждого педагога и по компонентам готовности (в соответствии с выбранным уровнем можем зафиксировать и уровневую дифференциацию готовности), и по готовности к персонификации каждого из компонентов образовательной среды.

Ключевые слова: **персонификация, образовательная среда, образовательные стратегии персонификации, готовность педагога к персонификации образовательной среды, диагностика готовности педагога к персонификации образовательной среды**

Актуальность темы исследования обусловлена противоречием между необходимостью достижения качества образования и сложностями решения этой задачи в неперсонифицированной образовательной среде. Современная педагогика располагает всеми необходимыми условиями для изучения вопросов, связанных с деятельностью педагогов по персонификации образовательной среды школы. Так, уже обоснованы теоретическая и методологическая база персонификации образования [1] и образовательной среды школы [2; 3]; доказана взаимосвязь персонификации образовательной среды школы и качества образования; определены и описаны образовательные стратегии и сценарии персонификации образовательной среды [4].

Вместе с тем нерешенными остается вопрос изучения готовности педагога к персонификации образовательной среды школы. Целью исследования представляется определение готовности педагога к персонификации образовательной среды школы, выявление структуры готовности, а также описание системы диагностики.

Научная новизна состоит в определении и описании содержания готовности педагога к персонификации образовательной среды школы, а также в определении системы диагностики этого феномена.

Перечень задач, обеспечивающих достижение цели, выглядит так:

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

2. Дать определение понятия «готовность педагога к персонификации образовательной среды» и определить структурные компоненты этого конструкта.

3. Описать процедуру и содержание диагностики готовности педагога к персонификации образовательной среды.

Теоретическая значимость результатов исследования связана с дополнением теории персонификации образования знанием о готовности педагога к персонификации образовательной среды школы и системе ее диагностики.

Практическая значимость определяется возможностью использования в процессе персонификации образовательной среды методик диагностики готовности педагогов к этой деятельности.

Педагогическая наука богата результатами исследований в области изучения образовательной среды и средового подхода в образовании (Ю.С. Мануйлов [5], Н.М. Таланчук [6], Ясвин В.А [7; 8] и др.). В современной психолого-педагогической литературе, посвященной идеям средового подхода в образовании, в качестве базовой модели образовательной среды наибольшее распространение получила модель образовательной среды, состоящая из субъектно-социального (человеческий фактор), пространственно-предметного (физическое окружение) и технологического (программа обучения) компонентов [7, с. 16]. Современные исследования образовательной среды рассматривают вектор ее персонификации. Так, учеными лаборатории персонификации образования Омского государственного педагогического университета (далее – ОмГПУ) были определены образовательные стратегии персонификации образовательной среды, а также сценарии персонификации. В общем понимании образовательная стратегия заключается в определении приоритетов образовательной организации, выборе модели деятельности, средств и альтернатив, обеспечивающих высокие результаты на длительную перспективу. Исследование ученых ОмГПУ позволило сформулировать стратегии как ориентиры педагогической и управленческой деятельности по персонификации образовательной среды: стратегия самоопределения, стратегия событийности и стратегия сопровождения [9].

Цель педагога в содействии самоопределению школьника состоит в том, чтобы создать условия, стимулирующие ребёнка к активной познавательной, научной, творческой, социальной и соревновательной деятельности, соответствующей его уникальным способностям, интересам, устремлениям, состоянию здоровья, чертам характера и жизненным ценностям.

Целью педагогической деятельности при разработке и осуществлении стратегии событийности становится вовлечение школьника в содержательное общение и эмоционально привлекательную деятельность, которая стимулирует интерес, развивает инициативу и способствует личностному росту с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Главная цель стратегии сопровождения – реализация принципов педагогики поддержки, подразумевающая помощь школьникам в самостоятельном преодолении трудностей и эффективном решении проблем посредством актуализации их внутренних ресурсов, инициативности и самостоятельности.

Опираясь на результаты исследований о готовности педагогов к реализации персонифицированного обучения в общеобразовательной школе [1; 10], о персонификации образовательной среды школы [2; 3; 4; 9], готовность педагогов к персонификации образовательной среды мы понимаем как совокупность их профессиональной мотивации, знаний и практических способностей реализации образовательных стратегий самоопределения, сопровождения и событийности, направленных на персонификацию образовательной среды школы.

Исходя из такого понимания, очевидно, что готовность педагогов к персонификации образовательной среды школы можно представить следующими структурными компонентами.

Мотивационный – определяется наличием у педагога профессиональной ценностной ориентации, интереса и мотивов к осуществлению персонификации образовательной среды школы. Очевидно, что мотивационный компонент готовности напрямую связан с осознанием ценности персонификации образования, важности создания образовательной среды, отвечающей требованиям адекватности для каждого обучающегося.

Когнитивный – определяется знаниями педагога о персонификации образовательной среды школы, ее возможностях для обучающегося, об образовательных стратегиях персонификации образовательной среды школы, а также о способах диагностики персонификации образовательной среды.

Технологический – определяется способностью (наличием умений и навыков) к реализации образовательных стратегий персонификации образовательной среды школы.

Рассмотрим диагностический инструментарий, необходимый для определения готовности педагога к персонификации образовательной среды. Очевидно, что нам необходимо произвести оценку каждого из выделенных компонентов готовности качественными методами.

Мотивационный компонент, описываемый через ценностное отношение и желание к осуществлению персонификации образовательной среды школы, можно оценить с помощью индивидуальной беседы с педагогом и адаптированных методик оценки профессиональных мотивов деятельности педагога.

Когнитивный компонент, предполагающий осведомленность педагога о результатах исследований, посвященных персонификации образовательной среды школы, может быть диагностирован через неформальные тесты и индивидуальные беседы.

Технологический компонент готовности, понимаемый как способность реализации образовательных стратегий сопровождения, событийности и самоопределения, может быть исследован с использованием наблюдения за профессиональной деятельностью педагога, а также с помощью решения практико-ориентированных кейсов и профессиональных задач.

Кроме внешней оценки готовности педагога к персонификации образовательной среды школы, важной частью диагностики считаем самооценку готовности педагога к деятельности такого рода. Для этого нами была разработана методика, в фундаменте которой лежали утверждения, подробно описывающие характеристики персонифицированной образовательной среды школы. Опираясь на исследования В.А. Ясвина к пониманию структуры образовательной среды, ее характеристик, на исследования ученых ОмГПУ, касающихся изучения персонификации образовательной среды [9] и ее диагностики [11], нами были сформулированы следующие утверждения:

1. Для описания пространственно-предметного компонента персонифицированной образовательной среды мы предложили следующие утверждения:

– по характеристике «Широта»: в школе регулярно должны организовываться экскурсии, путешествия, посещение театров, музеев, выставок. Любой ребенок может присоединиться к группе, тематика событий должны быть широкой (профориентационные экскурсии в организации, культурные яркие события города и страны и т. д.). Педагогам должна быть обеспечена возможность участия в профессиональных стажировках, а школьникам – в учебных стажировках и программах академического обмена. Кроме этого, у детей должна быть возможность выбрать профиль, поменять класс или перейти к другому учителю;

– по характеристике «Интенсивность»: учебные задания для обучающихся должны распределяться индивидуально (учитывать подготовленность и интересы обучающегося). Школа должна предоставлять возможности проведения внеурочного времени (выходные и каникулы): группы продленного дня, события выходного дня (экскурсии, вечера, праздники и т. д.), походы, выезды на природу и в другие города и т. д.;

– по характеристике «Эмоциональность»: взаимодействие педагогов и детей должно отличаться искренностью в решении разного рода задач, в том числе и жизненных. Дети делятся с педагогами своими проблемами, успехами, неудачами и получают от них сопереживание и поддержку – это должно быть нормой в школе. В школе должны быть локации, где обучающиеся могли бы свободно выражать свои эмоции и проявлять субъектность;

– по характеристике «Активность»: часть образовательных (воспитательных) событий в школе должны быть инициированы обучающимися. Безусловным преимуществом школы является проявление инициативы ребят в различных социально значимых акциях и движениях (охрана среды, помощь ветеранам, инвалидам, шефская работа и т. п.). Хорошо, если школа славится в регионе каким-либо творческим (спортивным) коллективом (ансамблем, театром, оркестром, командой КВН, спортивной командой); методическим центром; системой подготовки обучающихся к участию в предметных олимпиадах разного уровня.

2. Для описания технологического компонента персонифицированной образовательной среды мы предложили следующие утверждения:

– по характеристике «Мобильность»: в случае если происходят неожиданные изменения обстановки, например, срочное изменение расписания, отказ техники, срыв намеченных планов, учитель должен быть способен легко изменить план урока, оперативно скорректировать свою деятельность;

– по характеристике «Структурированность». Хорошо, когда педагоги школы активно поддерживают создание индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка, раскрывают перед ним возможности основного и дополнительного образования, стимулируют самостоятельность и стремление достичь личных целей. Организация индивидуальной траектории требует участия нескольких специалистов: заместителя директора по воспитательной работе, классного руководителя, социального педагога, тьютора, педагога-психолога

и других сотрудников. Эти специалисты совместно работают над разработкой образовательной программы, учитывающей уникальные интересы, способности и потребности конкретного ученика. Индивидуальный подход реализуется путем выбора интересных направлений обучения, посещения факультативных занятий, творческих мастерских и мероприятий, помогающих каждому ребенку раскрыть потенциал и успешно развиваться;

– по характеристике «Безопасность»: идеальная атмосфера школьной жизни создается тогда, когда весь коллектив действует сплоченно и гармонично. Ученики чувствуют комфорт и безопасность, свободно сотрудничают друг с другом и учителями. Важно, чтобы дети поддерживали дружеские связи даже за пределами учебного заведения, укрепляя социальные навыки и взаимопонимание. Педагогический состав также способствует созданию такой атмосферы, выстраивая доверительные взаимоотношения внутри команды. Совместная работа и поддержка коллег формируют атмосферу единства и понимания общих целей. Когда учителя становятся настоящими партнерами и помощниками друг другу, школьная жизнь наполняется позитивом и взаимовыручкой, делая учебный процесс эффективным и приятным опытом для всех участников;

– по характеристике «Устойчивость»: очень хорошо, когда учительский коллектив работает вместе длительное время, формируя устойчивые профессиональные связи и доверие. Постоянство состава классов обеспечивает стабильность отношений между детьми, позволяя ребятам легко рекомендовать свою школу друзьям, а родители уверенно приводят сюда младших членов семьи.

Важным показателем надежности учреждения становится способность оперативно адаптироваться к непредвиденным обстоятельствам. Даже в чрезвычайных ситуациях школа способна быстро перестроить свою деятельность, сохраняя обычное расписание, качество урока и регулярную коммуникацию учителей с учениками, обеспечивая непрерывность образовательного процесса независимо от внешних факторов.

Для описания субъектно-социального компонента персонифицированной образовательной среды мы предложили следующие утверждения:

– по характеристике «Осознаваемость»: хорошим показателем качества работы коллектива школы является готовность обучающихся и родителей ответить на вопросы, связанные с историей школы, ее особенностями и традициями. В школе должны организовываться события, посвященные юбилейным датам, проводиться традиционные праздники, дети с интересом и активностью принимают в них участие;

– по характеристике «Обобщенность»: педагоги должны организовывать образовательный процесс в соответствии с единым подходом (стратегией), реализуемым в школе. Хорошо, если в школе регулярно организуется методический семинар для педагогов, сопровождение профессиональной деятельности. В школе должно быть налажено взаимодействие администрации и педагогов с родителями, в рамках которого рассматриваются вопросы развития учебного заведения, обсуждение концепции развития. Кроме этого, хорошо, если родители и дети знают, что могут и должны влиять не только на свою успеваемость, но и изменения концепции управления школой, готовы вносить предложения об изменении организации образовательного процесса и управления школой;

– по характеристике «Доминантность»: образ жизни большинства учащихся и педагогов, так или иначе, должен быть обусловлен вовлечённостью в жизнь учебного заведения, которая представляется им одной из ценностей. Хорошим показателей деятельности коллектива школы является то, что родители гордятся, что их дети учатся именно в данном учебном заведении, многие ради этого готовы менять место жительства или отправлять сюда детей из других микрорайонов;

– по характеристике «Когерентность»: в школе должна осуществляться профессиональная ориентация в соответствии с социально-экономическими запросами общества. Школьники должны ориентироваться в профессиях, востребованных в своем регионе. При этом учащиеся получают уровень образования и личностного развития, обеспечивающий им возможность учиться или работать в других регионах страны. Дети должны понимать особенности обучения в вузе и колледже, в школе налажено такое взаимодействие. Проводятся встречи, дни открытых дверей, реализуются совместные программы, профильные смены. Это позволяет выпускникам легко адаптироваться к новым условиям на следующей ступени образования и обеспечивает преемственность.

Педагогам предлагается отнестись к предложенным утверждениям с позиций сформированности:

– мотивационного компонента готовности – я считаю, что это важно и необходимо современной школе;

– когнитивного компонента готовности – я знаком с результатами исследований, в которых это обосновано с позиций современной науки;

– технологического компонента готовности – я владею технологиями и могу реализовать это в своей работе;

Свое отношение педагогам предлагается определить по трехбалльной шкале (где 0 – совершенно несогласен, а 2 – абсолютно согласен). Последовательно отвечая на предложенные вопросы методики, педагог формирует собственный диагностический профиль.

В заключение сделаем вывод, что представленное понимание готовности педагога к персонификации образовательной среды школы дает возможности структурированной и целостной оценки этого феномена. По результатам описанной системы диагностики мы можем представить индивидуальный профиль каждого педагога, который оценил собственную готовность к персонификации образовательной среды, и по компонентам готовности (в соответствии с выбранным уровнем можем зафиксировать и уровневую дифференциацию готовности), и по готовности к персонификации каждого из компонентов образовательной среды. Более того, используя предложенный вариант диагностики, мы можем не только дифференцировать результаты самооценки готовности педагогов к персонификации среды по профайлам (Гутник И.Ю., Циммерман Н.В.) [10], но и увидеть готовность к персонификации в рамках каждой из характеристик образовательной среды. Эта детализация дает возможность более локального подхода к восполнению профессиональных дефицитов педагога (предложению курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки, микрокурсов, неформальных практик восполнения профессиональных дефицитов и др.).

Библиографический список

1. Аксенова А.Ю., Гутник И.Ю., Егорова Ю.В. и др. *Трансформация общего образования*: *персонифицированное обучение*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2023.
2. Макарова Н.С., Феттер И.В. Методологические основания персонификации образовательной среды школы. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022; Т. 7, № 6: 580–587.
3. Феттер И.В., Макарова Н.С. Стратегии персонификации образовательной среды школы. *Горизонты образования:* материалы докладов Международной научно-практической конференции. Омск: ОмГПУ, 2023: 405–408.
4. Феттер И.В., Макарова Н.С., Диких Э.Р. Сценарии персонификации образовательной среды школы. *Сибирский педагогический журнал.* 2023; № 5: 53–63.
5. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. *Педагогика*. 2000; № 7: 36–41.
6. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики. *Магистр*. 1997; Спецвыпуск: 32–41.
7. Ясвин В.А. *Школьное средоведение и педагогическое средотворение: экспертно-проектный практикум*. Москва, 2020.
8. Ясвин В.А. *Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление.* Москва: Народное образование, 2019.
9. Берёзкина О.И., Васильева Н.А., Диких Э.Р. и др. *Персонификация образовательной среды школы как условие качества образования.* Омск: Издательство ОмГПУ, 2024.
10. Гутник И.Ю., Циммерман Н.В. Оценка готовности педагогов к реализации персонифицированного обучения в общеобразовательной школе. *Казанский педагогический журнал.* 2021; № 6 (149): 34–41.
11. Феттер И.В., Макарова Н.С., Диких Э.Р. Модель диагностики персонификации образовательной среды школы. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2024; № 6: 301–315.

References

1. Aksenova A.Yu., Gutnik I.Yu., Egorova Yu.V. i dr. *Transformaciya obschego obrazovaniya*: *personificirovannoe obuchenie*. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena, 2023.
2. Makarova N.S., Fetter I.V. Metodologicheskie osnovaniya personifikacii obrazovatel'noj sredy shkoly. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2022; T. 7, № 6: 580-587.
3. Fetter I.V., Makarova N.S. Strategii personifikacii obrazovatel'noj sredy shkoly. *Gorizonty obrazovaniya:* materialy dokladov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Omsk: OmGPU, 2023: 405-408.
4. Fetter I.V., Makarova N.S., Dikih `E.R. Scenarii personifikacii obrazovatel'noj sredy shkoly. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2023; № 5: 53-63.
5. Manujlov Yu.S. Sredovoj podhod v vospitanii. *Pedagogika.* 2000; № 7: 36-41.
6. Talanchuk N.M. Sistemno-sinergeticheskaya filosofiya kak metodologiya sovremennoj pedagogiki. *Magistr.* 1997; Specvypusk: 32-41.
7. Yasvin V.A. *Shkol'noe sredovedenie i pedagogicheskoe sredotvorenie: `ekspertno-proektnyj praktikum*. Moskva, 2020.
8. Yasvin V.A. *Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: `ekspertiza, proektirovanie, upravlenie*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2019.
9. Berezkina O.I., Vasil'eva N.A., Dikih `E.R. i dr. *Personifikaciya obrazovatel'noj sredy shkoly kak uslovie kachestva obrazovaniya.* Omsk: Izdatel'stvo OmGPU, 2024.
10. Gutnik I.Yu., Cimmerman N.V. Ocenka gotovnosti pedagogov k realizacii personificirovannogo obucheniya v obscheobrazovatel'noj shkole. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2021; № 6 (149): 34-41.
11. Fetter I.V., Makarova N.S., Dikih `E.R. Model' diagnostiki personifikacii obrazovatel'noj sredy shkoly. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2024; № 6: 301-315.

Статья поступила в редакцию 19.06.25

УДК 37.011 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-81-84

Dobrova V.V., *Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Head of Department of Foreign Languages, Samara State Technical University (Samara, Russia), E-mail: victoria_dob@mail.ru*

BOUNDARIES OF A PEDAGOGICAL SITUATION. Pedagogy has traditionally regarded a pedagogical situation as a fundamental unit of the educational process. Despite its significance, there is still a lack of comprehensive theoretical research on this concept. The term “pedagogical situation” and its scope have often been interpreted inconsistently, making it important to determine its boundaries. The purpose of this paper is to organize and summarize the author’s previous research on various aspects of pedagogical situations, thereby providing the basis for a theoretical framework that allows for the differentiation, description, and analysis of pedagogical situations. The study employed several methods, including componential analysis, content analysis, system and structural analysis, interpretation and contextual analysis. As a result, boundaries of a pedagogical situation have been defined for the first time, leading to a new definition: a pedagogical situation is considered to be a process of educational interaction between participants, within which a task of transmitting a unit of culture is accomplished under specially organized conditions and within a particular space-time context. The pedagogical situation is also viewed as a speech event that enables the marking of its beginning and end based on the teacher’s verbal actions. The findings of this research will support the ongoing development and clarification of the concept of “a pedagogical situation” within pedagogical terminology and semiology, contributing to a more comprehensive understanding of this phenomenon.

Key words: **pedagogical situation, pedagogical interaction, pedagogical task, pedagogical conditions, speech situation**

В.В. Доброва, *канд. психол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», г. Самара, E-mail: victoria_dob@mail.ru*

ГРАНИЦЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

В педагогике единицей образовательного процесса традиционно считается педагогическая ситуация. Однако, несмотря на значимость самой категории, обширных теоретических исследований педагогической ситуации до настоящего времени не проводилось. Поскольку само понятие «педагогическая ситуация» и ее объем трактуется слишком произвольно, то представляется актуальным определить границы педагогической ситуации. Цель статьи – систематизация и обобщение ранее проведенных автором исследований различных аспектов педагогических ситуаций, что позволит разработать теоретическую базу для дифференциации, описания и аналитического рассмотрения педагогических ситуаций. В исследовании использовались такие методы, как компонентный анализ, контент анализ, системно-структурный анализ, метод интерпретаций, контекстуальный анализ. В результате исследования впервые были определены границы педагогической ситуации, и на их основе предложено определение педагогической ситуации как процесса педагогического взаимодействия субъектов педагогической деятельности, в рамках которого решается единичная педагогическая задача по трансляции единицы, кванта культуры, в специально организованных педагогических условиях и пространственно-временном континууме. Педагогическая ситуация также рассматривается как речевая, что позволяет маркировать границы ее начала и завершения на основе речи педагога. Выводы, полученные в результате этого исследования, послужат основой для дальнейшей разработки и определения концепта «педагогическая ситуация» в терминологическом пространстве педагогики для формирования целостного представления о «педагогической ситуации».

Ключевые слова: **педагогическая ситуация, педагогическое взаимодействие, педагогическая задача, педагогические условия, речевая ситуация**

Relevance. In pedagogy, the unit of both the learning and upbringing process is traditionally considered to be a pedagogical situation. The learning process remains dynamic, capable of self-direction and self-development, due to the influence and structure of pedagogical situations. The pedagogical process can be considered as a continuous chain of interrelated, mutually continuing pedagogical situations. These are the most mobile, quickly changeable elements of the learning process.

Educators acknowledge both the practical importance and the relevance of pedagogical situations within the learning process; they address the analysis, design, and organization of such situations either directly or indirectly and examine pedagogical situations as a key element of the educational process. Nevertheless, despite the significance of this concept, there is still a lack of comprehensive theoretical research devoted specifically to pedagogical situations.

The lack of a theoretical basis when talking about pedagogical phenomena leads to the emergence of a huge number of definitions of a pedagogical situation, different interpretations of its content and structure, the lack of algorithms for its modeling and design.

Purpose and object. Therefore, the purpose of this article was to systematize and summarize the author’s earlier studies of various aspects of pedagogical situations [1–5] in order to develop a theoretical basis for differentiation, description and analytical consideration of pedagogical situations, which will allow further representation, design and operation of pedagogical situations. The object of the study is a pedagogical situation.

The tasks. Like any other situation, a pedagogical situation is a fragment of human life, in which interaction between the subjects of the learning process (students, teachers, parents, etc.) takes place with educational goals and in certain place, time, social and cultural conditions. The term “a pedagogical situation” is frequently used to describe the collection of objective factors, tasks, and challenges a teacher faces. However, we believe it is incorrect to classify everything related to students, their environment, or events that spontaneously occur in their lives as a pedagogical situation. Because the definition and scope of the pedagogical situation are often interpreted too loosely both in academic literature and in practice, the tasks of the presented research are to clarify and establish clear boundaries for what constitutes a pedagogical situation and on the basis of the analyzed data introduce the definition of pedagogical situation.

So the scientific novelty of the research is that it is the first time: the specifics and subject content of the pedagogical situation at the general pedagogical levels have been identified and theoretically substantiated; the mechanisms of realization of pedagogical situations for solving pedagogical tasks in the process of subject-subject interaction are revealed; the boundaries of the pedagogical situation are identified and substantiated.

The theoretical significance of the conducted research lies in the deepening of theoretical ideas about the essence and main characteristics of the pedagogical situation. The results of the study made it possible to continue the implementation of the task of pedagogical semiology and pedagogical terminology in clarifying the terminological apparatus of modern pedagogy.

The practical significance of the research is due to the fact that the data obtained can be applied in the development of scenarios of pedagogical situations, their organizational and substantive content and systematic implementation in the context of the educational process.

The choice of research methods is determined by the unique features of pedagogical discourse, which are analyzed using pedagogical semiology. The study employed several methods, including component analysis, content analysis, system and structural analysis, as well as interpretation and contextual analysis. These approaches help to assess the current state of the issue, shape and convey pedagogical meanings, and identify pedagogical phenomena within educational discourse.

The pedagogical process involves the interaction between a teacher and a student. The term “interaction” itself suggests the involvement of multiple parties, which can vary depending on the context. Many scholars [6; 7] identify the composition of participants as a key attribute of any situation. In educational settings, participants may range from two individuals – such as a preschool child and their tutor, a teacher and a pupil, or a lecturer and a student – to three or more, extending up to an entire group acting as a collective subject. These groups can differ both in their composition and in the type of activity they are engaged in, whether it be a class, a club, or another educational context.

In general terms, “interaction can be presented as coordinated group activity to achieve joint goals and results, to solve by participants a problem or task significant for them” [8, p. 9]. Interaction becomes pedagogical when it has pedagogical goals and is aimed at solving educational tasks. Pedagogical interaction is both the essence and the mechanism of all processes taking place in the educational space. It is “a deliberate contact between a teacher and a student, the consequence of which are mutual changes in behaviour, activity and relationships” [9, p. 43].

The design of a pedagogical situation involves two perspectives. On the one hand, a teacher intentionally constructs or uses existing objects and phenomena within the environment, engages students in interacting with them, adjusts this interaction by modifying environmental factors, and plans for a specific educational outcome. On the other hand, “the student, in accordance with his/her individual needs, subjective perception and personal qualities, selects and organises various elements of the environment into a situation (not always coinciding with the project conceived by the teacher), defines it in accordance with his/her own experience, and on the basis of this develops his/her relations with them” [10, p. 16]. The definition of the participants in an

interaction is inherently dialectical, as each participant can alternate between being the subject and the object of the interaction. In a pedagogical context, both teachers and students may occupy different roles depending on the situation.

For teaching to be effective, the teacher's actions within any pedagogical situation must be purposefully directed to benefit the students. As the facilitator of the educational process, the teacher takes on the role of the subject, actively influencing the student with the aim of fostering their growth and development. In this arrangement, the student becomes the object of the teacher's efforts, as the teacher's activities are oriented toward the student's transformation. A student, included in the process of pedagogical interaction, "learns different stages of activity, each stage changing his/her role and mechanism of action in a certain way" [11, p. 35]. Traditional teaching methods are primarily based on a subject-object approach, where the roles of teacher and student are not balanced.

Yet, a student is more than just a recipient of education – they possess their own unique experiences and strive for self-actualization. As a result, teachers are responsible for creating conditions that support this personal growth. Consequently, contemporary pedagogy emphasizes subject-subject interactions, where both teacher and student actively participate as equal partners in the learning process. Both parties are characterised as active, purposeful, productive in the educational process. "Subject-subject relations are a type of relations formed in the educational process, consisting in the development of parity participation of students and teachers in the organisation and implementation of joint activities" [12, p. 7]. Both teacher and student are active participants—true subjects—within the educational process.

Any pedagogical situation is characterized in terms of an ongoing interaction between a teacher and a student, whose roles may shift between subject and object, though typically a teacher holds the leading role. If a situation represents the potential for something educational to occur, then the teacher serves as the agent who brings that potential to life. A teacher creates a pedagogical situation because he/she believes that potentially in this situation a pedagogical event can take place, i.e. a certain experience of life-building, the basic concepts of culture can be transferred to those who do not have this experience and values. As an object within the educational process, the student is an individual who grows and changes in line with the pedagogical aim of transmitting fundamental cultural values. When considered as a subject, the student is a developing person with inherent needs and goals who, after internalizing these core cultural meanings, becomes a bearer of culture – able to find their place within it, fulfill their needs and interests, and achieve personal well-being.

We believe that "subject-object relationships in educational situations represent a dialectical unity of opposites. A person serves both as an object and a subject in pedagogical interaction, being influenced by educational efforts" [4, p. 81]. At the same time, their role is shaped by the teacher's approach towards the individual receiving this influence. On one hand, the student is the recipient of the teacher's guidance; on the other, the teacher must acknowledge the student's subjectivity – otherwise, the intended outcomes are unlikely to be realized. In essence, the student is a subject who simultaneously acts as the object of educational influence; this paradoxical relationship between participants highlights the dialectical nature of the pedagogical process.

So, the boundaries of the concept, first of all, are determined by all the objects of reality to which it refers. We consider the participants of the educational process to be such objects. If the participants of a pedagogical situation change, the situation itself changes, because it is either organised by another teacher with other individual and personal characteristics and other professional experience, or students themselves differ from those with whom the work was carried out before. The situation is defined anew each time, personalised for a particular student or group. Therefore, one of the main steps in analysing the concept of pedagogical situation is to identify the participants and describe their interactions. The components of a pedagogical situation are a teacher (educator, teacher, tutor) and objects/subjects of the pedagogical process (students, pupils, educational group or educational group). "A pedagogical situation is always oriented to the interaction of one person performing pedagogical functions with another person (people) for the purpose of its development and improvement, it determines the nature of the emerging and manifested relations of the subjects" [2, p. 76]. Hence, the mandatory presence of at least two participants: a teacher and a student, is an obligatory component of pedagogical situations.

Pedagogical interaction is always determined by a certain goal – the transfer of knowledge and social experience, i.e. the translation of culture (transfer, reproduction, generation of culture). It is not difficult to be connected with a phenomenon, but to interact with it, it is necessary to have a goal, to realise the interdependence of joint activities, to plan the achievement of the expected result, etc. Thus, students and teachers are constantly interconnected (temporally, spatially, functionally, etc.), but this does not mean that they directly interact with each other.

It is enough to imagine a classroom where previously unfamiliar students have gathered (for their first lesson, etc.). They have not yet spoken to each other, they are only visually acquainted, but they are not yet interacting, although they are already preparing for it. Only after defining the specific purpose of their stay in a given classroom, specifying tasks for those present, and beginning to fulfil them, the participants do engage in mutual actions in real space and time. Pedagogical interaction can be characterised as optimal, constructive and complete if the communication of interaction subjects includes communication based on the exchange of information, and thoughtful organisation of joint activity, taking into account the individual capabilities of the subjects of activity, and the achievement of mutual understanding.

Every pedagogical activity starts with setting a goal divided into separate specific tasks within the educational process. Since each of these tasks is addressed within a particular pedagogical situation, the boundaries of the situation can be identified by the moment a pedagogical task is set and subsequently solved. Teachers and students work together to tackle a given educational task through their interactions. Recognizing and understanding the pedagogical task is essential for finding an effective solution; if the task is not acknowledged, it remains unsolved.

A pedagogical task consists of the same elements as the overall educational process: teachers, students, content, and methods. It serves as a meaningful unit for analyzing the pedagogical process, and its structure should correspond to the structure of the educational process itself – including its content, resources, and participants. However, a pedagogical task as a system can also be represented in such a way that its obligatory components are the initial state of the task subject and the model of the required state. This perspective on problem-solving highlights several important aspects. First, a pedagogical task is addressed through the collaborative efforts of at least two participants – a teacher and a student – interacting within a pedagogical situation. Second, resolving a pedagogical task involves more than simply achieving the desired outcome; it also requires reflecting on the process itself. Third, the effectiveness of solving a pedagogical task largely depends on the student's ability to successfully address the corresponding learning challenge.

Analyzing various approaches to describing specific pedagogical tasks allows us to outline a general sequence of stages involved in their resolution:

1. The analytical phase starts with examining and assessing the current conditions, and concludes with defining the task that needs to be addressed. The teacher should 'rise' above the situation, assess it in the general context of activity, realise that a pedagogical event can potentially occur in this situation. The outcome of this analysis is the identification of a specific pedagogical task that needs to be addressed within the context of a particular educational situation, taking into account the established goals and existing conditions. When formulating the task, it is important to remember that it originates from the general aim of education and is deeply rooted in fundamental cultural values and meanings. As a result, each task is internally linked to both the initial aim and the ultimate outcomes of pedagogical activity.
2. The next stage is the modeling of possible solutions to the pedagogical task, using available information and methods to design educational interaction, thus to design the pedagogical situation itself. At this stage the teacher anticipates and plans the organization of the pedagogical situation to facilitate the transmission of culture and the creation of meaningful educational experience.
3. At the implementation stage the teacher implements the plan, applying previously developed strategies to solve the pedagogical task in practice. So it is the direct interaction between a teacher and a student that leads to the formation of shared values, acquisition of knowledge, development of skills, that is, the transfer of cultural knowledge takes place.
4. The final stage focuses mainly on evaluating the outcomes of the pedagogical situation. The teacher evaluates the selection of appropriate assessment tools, identification of errors occurred, and determination of strategies for addressing and overcoming these mistakes.

If the implementation stage is successful, and the task of transmitting the core cultural meanings is achieved, so the students become more integrated into the culture, they acquire new knowledge or skills that help them feel more confident within the cultural environment. In other words, a genuine pedagogical event has occurred. However, if the pedagogical task is not accomplished during this stage, the pedagogical situation is considered ineffective.

Thus, the pedagogical task is identified before direct interaction with the learner, during the phases of analysis and planning (which involve setting objectives and developing strategies). It is addressed during the teacher-student interaction (the practical phase), and is finalized after the interaction, when the results are analyzed and evaluated. It's important to note that this practical reasoning can also take place during the execution of the activity itself.

The division of the pedagogical task-solving process into stages is somewhat arbitrary, as these stages are interconnected and often overlap in real practice; the description here is therefore generalized.

The wide variety of pedagogical situations and tasks motivates both researchers and practitioners to classify and systematize them, which explains the existence of numerous definitions. Since we view the overall aim of education as the transmission of key elements of culture, the pedagogical task can be understood as a goal set within specific educational conditions. This goal requires either the application of known methods or the development of new approaches to achieve it, with the ultimate aim of transferring a unit or "quantum" of culture to a student or group of students. A person in the process of education learns the culture of mankind, as each new generation not only inherits culture, but also develops it further.

Pedagogical activity can be seen as a deliberately structured process for passing on human culture within society, while educational activity involves integrating new members into this cultural continuum. Education, in essence, is the ongoing transmission of culture from one generation to the next, from group to group, and from individual to individual. That is, there is a certain experience of life-building, and in the process of education this experience is transmitted to those who are not its carriers. In this case, a teacher acts as an intermediary between culture and a student, a kind of a retransmitter of cultural forms, and a student is a potential carrier of culture. A teacher roots a

student in culture, makes him/her a carrier of basic cultural meanings. Within a pedagogical situation, both teaching and learning activities are integrated: the educational process can be viewed as the transmission of cultural practices (ways of acting essential for individuals) from one culture bearer to another. Once the recipient masters these cultural elements, they too become capable of engaging in new forms of activity.

Therefore, pedagogical interaction will be effective and constructive when it is focused on a specific educational task and takes into account the conditions necessary for its implementation. Any pedagogical process takes place in space and time. These are objective conditions that ensure the functioning of the pedagogical system. This feature is not controversial: a teacher and students are always united by space and time of direct interaction at any lesson, educational event and so on. According to N.V. Bordovskaya, a pedagogical situation is "a meaningful specification of the spatial and temporal act of pedagogical interaction and the context of conditions in which the interaction takes place and the actions of a teacher and other subjects of the pedagogical process are carried out" [13, p. 156].

In terms of the place of occurrence the situation can take place in the lesson, outside the lesson, in a social organisation, at home, in a dormitory, on the street, etc., but the most common locus is the classroom. However, it should be taken into account that in the conditions of modern digital technologies (online communities, chat rooms, platforms, distance learning) the need for physical presence of participants in the activity does not always arise. The place determines the position of the participants of the situation and the location of the situation's origin. Spatial support of the situation means determining (preparing) the optimal place for its implementation, taking into account the influence of the place on its implementation (for example, the size of training areas, their equipment, specificity, appearance and many other things may be significant). Any situation is tied to a specific place. This helps to predict the actions of the participants in the pedagogical situation.

The organisation of the space of a pedagogical situation has semantic meaning. For example, placing the participants of a situation facing each other helps to establish contact, while failure to respect personal space can have a certain negative meaning. Therefore, important elements in the space of a pedagogical situation are not only the place where the situation develops, but also the distance between the parttcipants, the position of students in relation to each other and to a teacher. The space of pedagogically organised interaction determines the conditions of the situation and the ways of its design.

In addition to spatial dimensions, time in its various forms is a crucial element of the pedagogical process. This includes the duration of pedagogical interactions, their timing in relation to other processes (those that come before or after), chronological markers such as the first and last lessons, shifts, or the start and end of weeks, months, and years. It also encompasses the longevity of results (whether they are long-term or short-term), as well as the pace, rhythm, and overall dynamics of the educational process. The temporal locus of a pedagogical situation also determines the moment or period of its occurrence. What is important in a situation is the fact that it began and ended at a certain moment; we can say not only that a situation is taking place, but also that it has ended. And so, a pedagogical situation in the time continuum can be presented as a certain stage in the development of the pedagogical process.

In a pedagogical situation, space and time manifest themselves as a pedagogical reality. It is very important when, for how long, at what speed, where the pedagogical situation takes place. The condition for maintaining a pedagogical situation is the systematic coincidence in time and space of the content of education and its subject. Non-coincidence in time and space does not allow the pedagogical process to emerge and develop, leads to its complete extinction.

So, for a pedagogical situation the presence of participants of activity in time and space is important, and the time and space of a pedagogical situation is limited. Pedagogical situation is "a kind of an act in a play, which differs from the others ... in the place and time of fulfilment, ideas and other factors" [14, p. 103]. It is the situation that determines the nature of the environment of pedagogical interaction, its duration, conditions and the vector of development, the nature of emerging and manifesting relations of its subjects. In this case, the situation is defined as the action of a teacher and students in unchanging conditions.

We can say that the boundaries of a pedagogical situation are determined by the specific task, the participants and the conditions (coherent areas of space-time) in which the interaction is relatively unchanging. But the mere presence of these components cannot mean the beginning of a pedagogical situation until the formulation of the pedagogical task is verbalised to the students. Thus, the main instrument of pedagogical activity is the teacher's word, his speech.

In our research, the teacher's verbal activity is viewed as the central element in establishing and conducting a pedagogical situation. We consider a pedagogical situation to be, first and foremost, a communicative or speech-based event. The topic of the speech is determined by the specific task of the pedagogical situation and is aimed at achieving a particular outcome. Thus, it is important to highlight certain speech aspects that connect the key phases of a pedagogical situation: its beginning, development, and end.

To begin a pedagogical situation, students should be oriented in the upcoming activity. It means that the opening phase should involve presenting the task, introducing the topic, and preparing students for engagement. There may be additional elements such as emphasizing the significance and novelty of the topic, setting a positive emotional tone, activating students' prior knowledge and experience, motivating students to participate productively, etc. The central part of the speech pedagogical situation, or its development, is usually the most extensive and meaningful because it includes the process of solving the pedagogical task. The conclusion of the pedagogical situation is indicated in the speech by summarizing, solving/not solving the problem or generalizing.

Conclusion

A pedagogical situation can be described by the following features:

– It is purposefully constructed to align with the objectives of the educational process;

– It centers on the interaction between an individual fulfilling pedagogical roles and another person or group, as well as with objects of pedagogical influence and subjects of interaction;

– It addresses a specific, focused pedagogical task aimed at transmitting a unit of culture;

– It unfolds within a defined time frame and location.

Given these parameters, a pedagogical situation can be defined as a process of educational interaction among the participants in pedagogical activity, during which a particular pedagogical task – transferring a unit or "quantum" of culture – is accomplished within specially organized educational conditions and a specific space-time context.

Considering a pedagogical situation to be a speech event allows to clearly identify its beginning and ending points based on the teacher's verbal actions. This perspective helps distinguishing a pedagogical situation from the broader variety of related phenomena and processes.

The pedagogical situation is a complicated and multifaceted pedagogical concept that requires a serious study. Realizing its structure, dynamics and the role in educational process is necessary for the effective organization of training, learning and upbringing. The findings of this study will serve as a basis for further development and definition of the concept pedagogical situation in the terminological space of pedagogy to form a holistic view of the pedagogical situation.

Библиографический список

1. Доброва В.В. Композиция и структурные особенности речи педагога в педагогической ситуации. Вестник Вятского государственного университета. 2024, № 3 (153): 121–130.
2. Dobrova V.V. Pedagogical situations: interpretation difference. *Vestnik of Samara State Technical University Psychological and Pedagogical Sciences*. 2021; Vol. 18, № 4: 73–82.
3. Dobrova V.V. Pedagogical task as a determinant of pedagogical situation. *Cherepovets State University Bulletin*. 2024; № 1(118): 162–169. DOI 10.23859/1994-0637-2024-1-118-12
4. Dobrova V.V. The nature of interaction in pedagogical situation. *Vestnik of Samara State Technical University Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023; Vol. 20, № 3: 77–86. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.3.6
5. Dobrova V.V. Typology of pedagogical situations: cross-cultural analysis. *Tambov University Review: Series Humanities*. 2024; Vol. 29, № 3: 664–672. DOI 10.20310/1810-0201-2024-29-3-664-672
6. Арутюнова Н.Д. *Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы.* Москва: Эдиториал URSS, 2013.
7. Гак В.Г. *Языковые преобразования.* Москва: Школа «Языки русской культуры», 1998.
8. Петруцкая Е.А. Развитие конструктивного взаимодействия педагогов в условиях корпоративной культуры учреждения общего среднего образования. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Витебск, 2016.
9. Бухарова Г.Д., Старикова Л.Д. *Общая и профессиональная педагогика*. Москва: Издательский центр «Академия», 2009.
10. Николаева С.Н. *Место игры в экологическом воспитании дошкольников*. Москва: Новая школа, 1996.
11. Коротаева Е.В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика: монография. Екатеринбург: Издательство УрГПУ, 2013.
12. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
13. Бордовская Н.В. *Диалектика педагогического исследования:* монография. Москва, КНОРУС, 2020.
14. Безрукова В.С. *Педагогика. Проективная педагогика*. Екатеринбург: Деловая книга, 1996.

References

1. Dobrova V.V. Kompoziciya i strukturnye osobennosti rechi pedagoga v pedagogicheskoj situacii. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024, № 3 (153): 121-130.
2. Dobrova V.V. Pedagogical situations: interpretation difference. *Vestnik of Samara State Technical University Psychological and Pedagogical Sciences.* 2021; Vol. 18, № 4: 73-82.
3. Dobrova V.V. Pedagogical task as a determinant of pedagogical situation. *Cherepovets State University Bulletin*. 2024; № 1(118): 162-169. DOI 10.23859/1994-0637-2024-1-118-12

4. Dobrova V.V. The nature of interaction in pedagogical situation. *Vestnik of Samara State Technical University Psychological and Pedagogical Sciences.* 2023; Vol. 20, № 3: 77-86. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.3.6
5. Dobrova V.V. Typology of pedagogical situations: cross-cultural analysis. *Tambov University Review: Series Humanities.* 2024; Vol. 29, № 3: 664-672. DOI 10.20310/1810-0201-2024-29-3-664-672
6. Arutyunova N.D. *Predlozhenie i ego smysl. Logiko-semanticheskie problemy.* Moskva: `Editorial URSS, 2013.
7. Gak V.G. *Yazykovye preobrazovaniya*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1998.
8. Petruckaya E.A. *Razvitie konstruktivnogo vzaimodejstviya pedagogov v usloviyah korporativnoj kul'tury uchrezhdeniya obschego srednego obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Vitebsk, 2016.
9. Buharova G.D., Starikova L.D. *Obschaya i professional'naya pedagogika*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2009.
10. Nikolaeva S.N. *Mesto igry v `ekologicheskom vospitanii doshkol'nikov*. Moskva: Novaya shkola, 1996.
11. Korotaeva E.V. *Osnovy pedagogiki vzaimodejstvij: teoriya i praktika: monografiya.* Ekaterinburg: Izdatel'stvo UrGPU, 2013.
12. Kukushin V.S. *Teoriya i metodika obucheniya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2005.
13. Bordovskaya N.V. *Dialektika pedagogicheskogo issledovaniya:* monografiya. Moskva, KNORUS, 2020.
14. Bezrukova V.S. *Pedagogika. Proektivnaya pedagogika*. Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1996.

Статья поступила в редакцию 24.06.25

УДК 377.031 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-84-87

Ivashko M.I., *Doctor of Sciences (History), Professor, Head of Department of General Education, Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev (Moscow, Russia), E-mail: mihail-ivashko@yandex.ru*

ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR INDEPENDENT WORK OF VOCATIONAL STUDENTS IN THE COURSE OF STUDYING GENERAL EDUCATION SUBJECTS: FEATURES, PROBLEMS, WAYS TO SOLVE THEM. The article highlights a problem of organization of extracurricular independent work with first-year students who master a program of secondary vocational education. Based on the analysis of scientific and educational literature, the understanding of the categories "student's homework" and "student's extracurricular independent work" has been established in modern historiography. The factors that determine the specifics of extracurricular independent work of students in the first year of an educational organization of secondary vocational education are identified. The author's understanding of the term "extracurricular independent work" of first-year college students and the vision of the process of its organization with this category of students are presented. Using the example of the cathedral team, the role of the teaching staff in organizing extracurricular independent work with yesterday's students is demonstrated. The problems have been revealed, as well as proposals have been put forward, the solution of which will make it possible to more effectively use independent extracurricular work with first-year students during the study of general education disciplines to prepare them for mastering professional competencies in senior courses.

Key words: **extracurricular independent work, homework, first-year student, teacher, general education subjects, educational process, educational organizations of vocational education**

М.И. Ивашко*, д-р ист. наук, проф., зав. каф. общеобразовательных дисциплин, Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева, г. Москва, E-mail: mihail-ivashko@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ СПО В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН: ОСОБЕННОСТИ, ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Статья посвящена проблеме организации внеаудиторной самостоятельной работы со студентами первого года обучения, осваивающих программу среднего профессионального образования. На основе анализа научной и учебной литературы установлено сложившееся в современной историографии понимание категорий «домашняя работа учащегося» и «внеаудиторная самостоятельная работа студента». Выявлены факторы, которые определяют специфику внеаудиторной самостоятельной работы студентов на первом курсе образовательной организации среднего профессионального образования. Представлено авторское понимание термина «внеаудиторная самостоятельная работа» студентов-первокурсников колледжа и видение процесса ее организации с данной категорией обучающихся. На примере работы кафедрального коллектива продемонстрирована роль преподавательского состава в организации внеаудиторной самостоятельной работы с вчерашними школьниками. Вскрыты проблемы, а также выдвинуты предложения, решение которых позволит более эффективно использовать самостоятельную работу во внеучебное время со студентами первого курса в ходе изучения общеобразовательных дисциплин для подготовки их к овладению профессиональными компетенциями на старших курсах обучения.

Ключевые слова: **внеаудиторная самостоятельная работа, домашняя работа, студент-первокурсник, преподаватель, общеобразовательные дисциплины, учебный процесс, образовательные организации СПО**

Сегодня все больше внимания на государственном уровне уделяется совершенствованию системы среднего профессионального образования (далее – СПО). Во многом это обусловлено реальной востребованностью выпускников колледжей на рынке труда. По мнению экспертов, спрос на данную категорию специалистов и дальше будет расти. К 2029 году, отметил на заседании Совета при Президенте по науке и образованию В.В. Путин 6 февраля 2025 г., «основной спрос, как и сейчас, придется на специалистов со средним профессиональным образованием. Это более 60%» [1]. В сложившейся ситуации как никогда остается актуальной поставленная ранее российским лидером задача перед образовательными организациями СПО – обеспечить не только «современную профессиональную подготовку», но и дать своим выпускникам «сильное разностороннее образование, в том числе по естественно-научным и гуманитарным дисциплинам …» [2]. Направления решение указанных задач изложены в федеральных образовательных стандартах общего и среднего образования (далее – ФГОС, именно они реализуются в период обучения студентов на первом курсе колледжа). Первое из них предусматривает усвоение обучающимся предметных и метапредметных знаний через изучение дисциплин общеобразовательного цикла. Второе – концентрирует внимание первокурсника на приобретение навыка к самообразованию. Он должен быть готовым «к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности … к участию в построении индивидуальной образовательной траектории» [3]. Важнейшее место в решении обозначенных задач, как показывает педагогический опыт, принадлежит внеаудиторной самостоятельной работе студента как одному из видов самостоятельной работы.

В этой связи актуальность поднятой в статье проблемы обусловлена возрастающим запросом на «разносторонне образованного» специалиста среднего звена, ролью и местом в формировании необходимых знаний, умений и навыков той части самостоятельной работы, которая выполняется студентом в период изучения общеобразовательных дисциплин автономно, в домашних условиях.

Целью данного исследования является обобщение опыта организации внеаудиторной самостоятельной работы со студентами колледжа Российского государственного университета имени В.М. Лебедева (далее – РГУП им. В.М. Лебедева) в качестве инструмента приобретения необходимых предметных знаний, формирования навыков самообразования у обучающихся в ходе изучения общеобразовательных дисциплин, выявления проблем, препятствующих данному процессу, определения путей их решения. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– на основе анализа публикаций по теме исследования раскрыть сущность внеаудиторной самостоятельной работы (далее – ВСР) студента-первокурсника образовательной организации СПО;

– установить факторы, определяющие особенности ее организации с обучающимися во время изучения общеобразовательных дисциплин;

– выявить круг проблем, которые препятствуют эффективной организации ВСР со студентами первого года обучения;

– продемонстрировать опыт их решения на примере деятельности кафедрального коллектива.

Научная новизна работы заключается в демонстрации потенциала педагогического коллектива по организации ВСР со студентами первого года обучения

образовательной организации СПО в процессе изучения общеобразовательных дисциплин. Теоретическая значимость исследования заключается в приращении педагогического знания об особенностях организации внеаудиторной самостоятельной работы со студентами-первокурсниками колледжа. Практическая значимость связана с обобщением опыта использования некоторых традиционных форм и методов по привитию навыков ведения самостоятельной работы студентам первого года обучения в домашних условиях во время освоения учебных программ общеобразовательных дисциплин и возможностью его применения преподавателями других образовательных организаций СПО.

В ходе исследования использовались как теоретические, так и практические методы: анализ, сравнение, обобщение, изучение педагогической документации, контент-анализ научной и учебной литературы.

Приступая к исследованию заявленной темы, следует установить суть основного используемого терминологического аппарата её характеризующего. Вчерашний школьник, поступивший на обучение в образовательную организацию СПО, приходит со своими стереотипами понимания и обозначения учебного процесса. Один из них – это восприятие словосочетания «домашняя работа». Подавляющее большинство исследователей, характеризуя содержание данной категории, неизменно обращают внимание на одну из его отличительных черт – тесную связь с содержанием урока, продолжением во внеурочное время путем выполнения домашних заданий [4, с. 41]. Анализ научных публикаций О.А. Козлова, Т.В. Рогозиной, С.Ф. Усмановой, Н.Н. Холиной позволяет выделить и другие организационные и содержательные особенности, характеризующие домашнюю работу учащихся. Среди них – преобладание заданий репродуктивного характера, присутствие элементов назидательности в руководстве и строгой ее регламентации в объёме, наличие стереотипов в формах выполнения и т. д. В официально признанном виде понимание термина «домашняя работа», которое будет использовано в данном исследовании, находим в «Методических рекомендациях по организации домашней учебной работы обучающихся общеобразовательных организаций». Среди ее отличительных черт указывается, что это – «учебная деятельность обучающихся», «выполняется она самостоятельно», «спроектирована педагогом», состоит из «комплекса домашних заданий», которые выполняются «во внеучебное время» с целью «обеспечения планируемых результатов обучения» [5].

Однако в образовательной организации СПО студент-первокурсник сталкивается с новым термином, обозначающим учебную работу, выполняемую самостоятельно в домашних условиях, – «внеаудиторная самостоятельная работа». Она является важнейшим инструментом для развития у обучающегося колледжа предметных знаний и формирования навыков к самообразованию во время изучения общеобразовательных дисциплин. Анализ научной и учебной литературы свидетельствует о существовании различных точек зрения относительно понимания сущности данного вида самостоятельной работы. В подавляющем большинстве из них отмечается ее взаимосвязь с аудиторными занятиями, участие педагога в руководстве данным видом учебной деятельности, самостоятельный характер работы студента, а местом ее выполнения определяются домашние условия (имеется в виду не только работа по месту жительства обучающегося, но и любые другие помещения в образовательной организации, оборудованные для самостоятельной работы). Перечисленные черты позволяют говорить о ее схожести с пониманием термина «домашняя работа учащегося». И все же, на наш взгляд, это новая ступень в организации самообразования теперь уже студента-первокурсника. Подтверждение находим в публикациях известных педагогов – П.И. Пидкасистого, И.А. Зимней, Н.Д. Никандрова, других ученых и исследователей. Так, Н.В. Семенова, Н.В. Быстрова, С.А. Зиновьева, Н.П. Наянова, характеризуя ВСР, обращают внимание, прежде всего, на ее дидактические цели, которые направлены на формирование навыков учиться самостоятельно: «поиск знаний, их осмысление, закрепление …, обобщение и систематизация …» [6, с. 122]. При этом исследователи подчеркивают, что достижение этой цели в ходе ВСР осуществляется «под контролем преподавателя, но без его участия в самом процессе» [7, с. 66]. В.Н. Запевалов, В.О. Мамонтов обращают внимание на формирование в ходе ВСР такой компетентности, как «самоорганизация» обучающегося, и ее роль в «понимании изучаемого материала, извлекаемого из различных источников…» [8, с. 80]. Результатом такой целенаправленной деятельности, по мнению авторов, является «формирование своего видения изучаемой проблемы, понимание практической значимости, приобретенных знаний» [8, с. 80]. Известный педагог П.И. Пидкасистый в работе подобного рода обучающихся видит, скорее, средство вовлечения их в самостоятельную познавательную деятельность, «форму учебно-научного познания» [9, с. 150]. Еще дальше в понимании значимости самостоятельной работы для студента, а ВСР является одним из ее видов, идет известный ученый-педагог И.А. Зимняя. По ее мнению, «самостоятельная работа обучающегося может служить основой перестройки его позиции в учебном процессе» [10, с. 249]. Это позволяет нам говорить о том, что ВСР студента, хотя и имеет схожие черты с домашней работой учащихся, в ходе изучения общеобразовательных дисциплин на первом курсе обучения в колледже приобретает иной характер. Ее цели, формы, методы, направленные на активизацию познавательной деятельности, творческого начала студента, постепенно меняют его подход к самостоятельной работе как виду учебной деятельности, что дает нам право говорить о новом этапе в понимании и отношении студента к выполнению учебных заданий во внеаудиторное время.

На пути студента-первокурсника от понимания категории «домашняя работа учащегося» до вовлечения его в полноценную внеаудиторную самостоятельную работу важную роль играет процесс ее организации. Анализ работ М.С. Михайловой, О.Н. Кандеровой, М.В. Махалиной, О.В. Голубевой, А.И. Тороповой, других исследователей, где в разное время поднимались вопросы организации самостоятельной работы обучающихся СПО, позволяет выделить механизм организации самостоятельной работы студента. В самом общем представлении основными составляющими его являются следующие.

– *Во-первых*, преподаватель, который выступает в роли организатора и руководителя самостоятельной работы студента во внеучебное время.

– *Во-вторых*, сам обучающийся, который готов к выполнению учебных заданий в домашних условиях, заранее подготовленных преподавателем.

– *В-третьих*, инструментарий (формы, методы, приемы, средства), который «использует преподаватель и которым владеет студент». Таким образом, в данной статье под организацией самостоятельной работы во внеучебное время понимается процесс тесного взаимодействия педагога и студента на этапе планирования, постановки задачи, методического обеспечения выполнения задания в домашних условиях, в результате которого происходит овладение последним новых предметных знаний и совершенствование навыков учиться самостоятельно приобретать знания.

В процессе организации такого вида деятельности приходится учитывать, что студент-первокурсник не обладает в полной мере знаниями, умениями, навыками, которые позволили бы его работу в домашних условиях с первых дней обучения в колледже назвать полноценной ВСР. Необходим определённый временной отрезок, чтобы вчерашнему школьнику уйти от сформировавшегося отношения к термину «домашняя работа». В этой связи преподаватели общеобразовательных дисциплин первоначально для обозначения работы, которая выполняется обучающимся во внеучебное время, используют привычное для него название «домашняя работа». Затем, насыщая ее новыми типами учебных заданий, формами организации, которые позволяют студенту-первокурснику в ходе их выполнения проявлять больше самостоятельности, инициативы, ответственности, вводится термин «задание на самостоятельную работу», которое выполняется им во внеучебное время. Это, на наш взгляд, является одной из особенностей в ходе организации ВСР с обучающимися на первом курсе СПО.

Кроме того, на организацию самостоятельной работы со студентами первого курса во внеучебное время накладывают отпечаток и другие обстоятельства. Среди них – *невысокий уровень предметных знаний по дисциплинам общеобразовательного цикла.* Об этом свидетельствует анализ входного тестирования за последние пять лет (2020–2025 гг.), который проводился кафедрой с целью проверки остаточных знаний по основным общеобразовательным предметам. Так, по дисциплине «География» количество неудовлетворительных результатов варьировалось в пределах 42–49% от тестируемых, при этом отличные результаты из года в год отсутствовали. По дисциплине «История» ежегодно отличные результаты показывали не более 1% поступивших на обучение. В то же время процент неудовлетворительных оценок менялся в пределах от 48 до 61. Еще более слабые знания, поступившие на обучение в колледж, демонстрировались по дисциплине «Математика», где количество неудовлетворительных достигало 73%. Такой низкий базовый уровень предметных знаний вчерашних школьников, безусловно, не может не отражаться на организации самостоятельной работы во внеучебное время. Так же не менее важный фактор – *это возрастные особенности обучающихся*. Как правило, это уровень школьников 10 класса средней школы. В этом возрасте подавляющее большинство обучающихся не умеют рационально распоряжаться своим временем. У них отсутствуют элементарные навыки планирования своей работы. Кроме того, ряд студентов на первых порах обучения в колледже слабо представляют процесс организации самостоятельной работы без посторонней помощи и контроля. Ряд из них в это время живут вне дома, а значит, и контроль со стороны родителей тоже отсутствует, что усложняет процесс организации ВСР первокурсника. На фоне достаточно низкого уровня предметных знаний, слабого владения приемами самоорганизации в ходе ВСР, как показывает опыт работы, *следует учитывать отсутствие в определенной части, пришедших на обучение устойчивого интереса к изучению общеобразовательных дисциплин.* Стремясь уйти от атмосферы школы, отдельные обучающиеся приходят с целевой установкой на получение с первых дней обучения знаний, формирующих из них специалиста. Встречаясь на первом курсе с общеобразовательными предметами, которые являются основой для будущего получения образования по специальности, у такой категории обучающихся складывается предубеждение к их изучению.

Еще одним препятствием на пути к эффективному использованию внеаудиторной самостоятельной работы я*вляется наличие у первокурсников очень слабых навыков ведения самостоятельной работы.* Зачастую, как показывает учебная практика, обучающиеся, приступая к изучению дисциплины, затрудняются отделить главное от второстепенного, структурировать прочитанное, составить опорный конспект, обобщить и сделать вывод и т. п. Студенты-первокурсники, приступая к обучению, не владеют в должной мере знаниями форм самостоятельной работы, которые предлагаются им для выполнения учебных заданий в домашних условиях. Например, они испытывают затруднения при написании реферата, доклада, подготовке информационного сообщения, а ряд

из них – не видят между этими формами различий. *На организацию внеаудиторной самостоятельной работы накладывает отпечаток порядок изучения общеобразовательных предметов в образовательных организациях СПО*. В частности, программа, выполняемая в школе на протяжении двух лет, осваивается студентами-первокурсниками в течение одного года обучения. В этих условиях времени на изучение общеобразовательных предметов в организациях СПО отводится гораздо меньше, чем в школе. Например, по дисциплине «Физика» вместо 136 часов, изучаемых на протяжении 2 лет в рамках 10–11 классов средней школы, в колледже отводится 44 часа в рамках одного семестра. По программе СПО на дисциплину «Математика» отводится 156 часов, вместо 340 по программе средней школы. В два раза меньше, чем по программе среднего общего образования, отведено в колледже на изучение «Географии», «Химии» и т. д. Таким образом, содержательная насыщенность учебных программ общеобразовательных предметов, ограниченное количество часов, выделяемых для их изучения, слабые базовые предметные знания, которые демонстрирует определенная часть вчерашних школьников, приходящих на обучение в колледж, не могут не оказывать влияния на выстраивание кафедрой работы по организации ВСР студентов.

Специфика студенческой аудитории, задачи, которые решаются в ходе изучения общеобразовательных предметов, требуют от кафедрального коллектива должное внимание уделять готовности преподавательского состава к организации ВСР. Есть понимание того, что именно преподавателю принадлежит ключевая роль как в методическом, так и в организационном обеспечении внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся. В этой связи в рамках кафедры прилагаются усилия, направленные на совершенствование содержательного наполнения ВСР, формирование согласованной позиции в соблюдении требований к ее организации, межпредметному взаимодействию и т. д. Так, в ходе ежегодного выполнения кафедрой научного исследования по теме «Актуальные проблемы преподавания общеобразовательных учебных дисциплин», анализируется педагогическая практика по реализации программ СПО, выявляются проблемы, в том числе и по организации самостоятельной работы обучающихся, вырабатываются предложения, направленные на их решение. Например, с одной стороны, слабый первоначальный интерес, который проявляют обучающиеся первого курса к изучению общеобразовательных дисциплин, а с другой – понимание преподавателями роли и значения мотивации в обучении студента, поставили на обсуждение учебно-методического семинара тему «Современные подходы в повышении учебной мотивации студентов СПО по освоению дисциплин общеобразовательного цикла: от традиции отечественной педагогики к передовым педагогическим технологиям». Необходимость использования ВСР как одного из важнейших инструментов в повышении успеваемости обучающихся определила тему «Особенности и проблемы организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов в ходе изучения общеобразовательных дисциплин: преемственность опыта школы и учреждений СПО». На обмен мнениями, в том числе и по организации ВСР, направлено участие преподавательского состава кафедры в ежегодном издании сборника «Организация учебной и воспитательной работы в вузе», где в отдельном разделе освещаются вопросы, посвященные обучению студентов по программам СПО. Эти и другие формы работы с участием преподавателей помогают в рамках кафедры выработать, согласовать подходы к организации ВСР, обмениваться опытом, расширять диапазон используемых форм, методов, приемов в ее организации, совершенствовать методику обучения самостоятельной работе студентов.

Особое внимание в организации ВСР студентов-первокурсников кафедра уделяет работе преподавательского состава по ее планированию. Методические рекомендации по изучению той или иной дисциплины разрабатываются преподавателем и размещаются отдельным разделом в рабочей программе. Как правило, это рекомендации, которые раскрывают содержание проведения отдельных форм, видов работ, с которыми предстоит столкнуться студенту в период изучения предмета. Кроме того, отдельным параграфом в методических рекомендациях размещены задания для уроков с элементами семинара или практического занятия с конкретным описанием порядка их выполнения. При этом следует заметить, что одной из характерных черт всех методических рекомендаций, составленных преподавателями кафедры, является стремление к соблюдению определенной преемственности, когда новые задачи во время изучения дисциплины на первом курсе колледжа синхронизируются с теми знаниями, умениями, которые обучающийся получил в школе.

Например, с этой целью по дисциплине «География» учебные задания для самостоятельной работы в домашних условиях выстраиваются преподавателем по принципу движения от простого к сложному. Учитывая время для адаптации, которое необходимо вчерашнему школьнику, в начале изучения курса в качестве самостоятельной работы в домашних условиях доминируют задания репродуктивного уровня. В частности, на первых порах обучающиеся «прорабатывают» фактологический материал при помощи чтения учебника, оформляют контурные карты с последующей возможностью «показать и рассказать» о прочитанном и т. д. В последующем ВСР в домашних условиях усложняется путем введения учебных заданий реконструктивного уровня. От обучающегося требуется составить ответ в форме заполненной таблицы, составления графика, описания события, явления в письменной форме. В качестве рекомендаций предлагаются образцы учебных примеров, следуя которым обучающийся может прийти к логически выстроенному ответу. И только после этого в планах уроков с элементами семинара в качестве внеаудиторной самостоятельной работы появляются задания творческого характера. Своим содержанием они направлены на совершенствование умения проводить обобщение, анализ, сопоставление, сравнение и т. д. Одновременно, учитывая принцип индивидуального подхода, в методических рекомендациях нашел отражение перечень докладов, рефератов, информационных сообщений, других заданий творческого характера. Представляется, что подобного рода подход в составлении рекомендаций для ВСР учитывает сложности переходного периода, разный уровень предметных знаний, с которыми приходят на обучение вчерашние школьники, степень их готовности к выполнению учебных заданий самостоятельно в домашних условиях.

Несколько другой подход при составлении рекомендаций для работы студента во внеаудиторное время использован преподавателями дисциплины «История». Помимо общих рекомендаций работы над предметом, преподаватели дают «пошаговое» движение студента в работе над той или иной темой урока в домашних условиях. Это позволяет формировать у них навык последовательной работы над предметом и составления целостной картины изучаемой проблемы. На это направлены основные вопросы, выносимые на самостоятельную работу по конкретной теме, а также подвопросы к ним, ответ на которые позволяет получить полноценный ответ на основной вопрос. Кроме того, помочь в достижении поставленной цели призваны рекомендации по работе с понятийным аппаратом, хронологическим рядом и определением роли основных исторических личностей. Для самоконтроля предлагается ряд проблемных вопросов, ответы на которые студент сможет дать, выполнив рекомендации преподавателя по изучению данной темы.

Педагогический опыт свидетельствует, что от глубины продуманности замысла самостоятельной работы студента во внеучебное время, воплощенного в учебном задании, разъяснений о порядке работы над ним, зависит полнота его выполнения и достижение обучающимся поставленной дидактической цели. В то же время следует признать, что составить учебное задание – это только часть работы по организации ВСР. Одновременно важно обеспечить студента-первокурсника соответствующим инструментарием для работы в домашних условиях. С этой целью активно используется учебная литература, которая рекомендуется преподавателем как по предмету в целом, так и по каждой теме в частности. Особое место в процессе выполнения домашних заданий в ходе ВСР отводится учебным пособиям, изданным преподавателями кафедры с учетом особенностей изучения общеобразовательных дисциплин, специфики студенческой аудитории. Среди них традиционные печатные издания теоретической и практической направленности, в том числе и электронные. Например, учебные пособия по предметам «Математика», «Физика» выстроены с учетом необходимости ознакомления студентов с темами, которые в силу ограниченного количества часов на дисциплину не позволяют их отработать на уроках [11]. На закрепление и углубление знаний в часы ВСР с помощью первоисточников направлены хрестоматия по истории, практикум по обществознанию [12]. Функцию самопроверки по итогам самостоятельной работы выполняют практикумы, в том числе размещенные на платформе портала Информационно-образовательный потенциал (ИОП) РГУП им. В.М. Лебедева по дисциплинам «Биология», «Химия», другим предметам [13]. Обучению самостоятельной работе над заданием творческого характера посвящено учебное пособие «Индивидуальное проектирование: Практическое пособие» [14]. Использование этих и других учебных изданий в часы самостоятельной работы позволяет, с одной стороны, расширять студенту палитру предметных знаний по общеобразовательным дисциплинам, а с другой – совершенствовать навык учиться самостоятельно приобретать знания.

В то же время следует заметить, что ни одни методические рекомендации не могут заменить живого общения преподавателя со студентом в период организации внеаудиторной самостоятельной работы. Учитывая сложность аудитории и отсутствие времени, которое необходимо на обучение вчерашнего школьника приемам выполнения домашнего задания в новой образовательной среде, преподаватели вынуждены на первых порах использовать часы аудиторных занятий. В заключительной части урока при постановке задачи на самостоятельную работу педагог указывает не только на то, что необходимо ему (обучающемуся) освоить в домашних условиях, но и объясняет, каким образом это можно сделать. Одновременно студент-первокурсник имеет возможность получить индивидуальную консультацию в специально отведенное для этого время, в том числе и в дистанционном формате. По отдельным дисциплинам практикуются видеозаписи консультаций с использованием системы электронного обучения (СЭО) «Фемида», где преподаватель в краткой форме анонсирует учебную литературу, рекомендованную к использованию на очередном практическом занятии.

Однако, как показывает учебная практика, эффективность внеаудиторной самостоятельной работы не всегда зависит от усилий, предпринимаемых преподавателем и проявляемого интереса со стороны студента. На наш взгляд, в организации ВСР есть ряд вопросов, которые требуют решения для повышения ее результативности. Среди них – противоречие между тенденцией обеспечения учебного процесса электронными средствами обучения и существующими временными ограничениями на их использование в ходе выполнения домашних

заданий (не более 35 мин. в день для обучающихся 10–11 классов) [5]. В условиях интенсивного освоения программ по общеобразовательным дисциплинам часы на самостоятельную работу, которые определяются рабочими учебными планами, уменьшаются и составляют сегодня для подавляющего большинства предметов от 2 до 4 часов в год. Открытым остается вопрос согласования между предметами объема заданий, которые студенту предлагается выполнить в часы внеаудиторной работы в условиях, когда с первокурсниками работает несколько кафедр. К сожалению, пока не изжиты случаи недооценки роли педагога в руководстве ВСР студента и роли самой внеаудиторной работы в обучении. В отдельных случаях присутствует стремление предоставить студенту «полную свободу» в период выполнения домашних заданий во внеучебное время и т. д.

Подводя итог, следует отметить, что в рамках проведенного исследования организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов во время изучения общеобразовательных дисциплин поставленная цель достигнута. В ходе решения задач:

– представлено авторское видение сущности внеаудиторной самостоятельной работы студента-первокурсника образовательной организации СПО. В рамках первого года обучения складывается переходный период, когда привычная для вчерашнего школьника домашняя работа постепенно через расширение форм и методов ее выполнения наполняется новой смысловой нагрузкой. Этот период завершается с окончанием урочной и началом лекционно-семинарской системы обучения, наполненной большей самостоятельностью, инициативой, более широким диапазоном учебной деятельности студента по приобретению новых знаний;

– на основе анализа факторов, оказывающих влияние на формирование студенческой аудитории на протяжении первого года обучения в колледже, определена специфика образовательной среды. Установлено, что она воздействует на выстраивание ВСР с обучающимися в процессе изучения общеобразовательных дисциплин;

– выявлен круг проблем, которые возникают в связи со складывающейся образовательной средой на первом курсе колледжа и препятствуют эффективной организации ВСР;

– представлен опыт работы кафедрального коллектива, сформулированы предложения, направленные на решение проблем с организацией ВСР студентов образовательной организации СПО. Установлено, что ключевая роль в организации ВСР на всех этапах, от планирования и до ее проверки, принадлежит преподавателю.

Одновременно опыт работы кафедры позволяет сформулировать отдельные предложения по повышению эффективности проводимой внеаудиторной самостоятельной работы студентов колледжа:

1. В рамках первого семестра обучения ввести специальный курс «Введение в специальность», который должен помочь вчерашним школьникам ознакомиться со всем спектром новизны в процессе обучения в образовательной организации СПО, в том числе с вопросами планирования, организации ВСР.

2. Подготовить в печатной и электронной версии методические рекомендации универсального характера, охватывающие особенности изучения всех в рамках СПО общеобразовательных дисциплин, направленных на формирование у студентов колледжа навыков самостоятельной учебной деятельности.

3. Основываясь на методических рекомендациях от 23.10.2023 года, изложенных в письме Минпросвещения, подготовить расчет объема домашней работы для студентов первого года обучения по программам СПО.

Таким образом, определенная теоретическая значимость исследования заключается в предпринятой попытке обосновать авторское видение понимания содержания внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся в ходе изучения общеобразовательных дисциплин. Практическое значение исследования состоит в представлении опыта работы кафедрального коллектива, который может быть интересен преподавательскому составу по привитию студентам навыков самостоятельной работы в домашних условиях, предложениях, направленных на повышение ее эффективности в образовательных организациях СПО.

В то же время следует отметить, что рамки данной статьи не позволяют охватить весь спектр вопросов, характеризующих ВСР студента-первокурсника колледжа. Не умаляя значимости традиционных форм и методов в ее организации, следует признать, что сегодня для того, чтобы идти в ногу со временем, этого недостаточно. Кроме дистанционного формата, использования системы электронного обучения возникает настоятельная потребность учитывать проникновение в сферу образования элементов цифровизации, искусственного интеллекта, других современных средств и технологий, которые пользуются спросом у молодого поколения. И этих изменений педагог не имеет права не замечать.

Библиографический список

1. *Заседание Совета по науке и образованию*. Президент России. 6 февраля 2025 г. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/76222
2. *Совещание по развитию системы среднего профобразования*. Президент России. 6 марта 2018. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/deliberations/56992
3. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования*. ФГОС. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/ prime/doc/70088902/
4. Салангина Н.Я., Мнацакянян О.Л. Возможности организации домашней работы в условиях информационной образовательной среды. *Наука и школа*. 2011; № 3: 40–45.
5. *Методические рекомендации по организации домашней учебной работы обучающихся общеобразовательных организаций (разработаны ИСРО по поручению Минпросвещения России)*. 23.10.2023 г. Available at: https://www.consultant.ru/law/ hotdocs/82232.html
6. Семенова Н.В. Актуальные проблемы образования в СПО: организация самостоятельной работы обучающихся. *Инновационные педагогические технологии:* материалы IV Международной научной конференции. Казань: Издательство Бук, 2016: 122–124. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10293/
7. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Наянова Н.П. Организация самостоятельной работы обучающихся. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 67-4: 66–68.
8. Запевалов В.Н., Мамонтов В.О. Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе. *Инновационные технологии в образовании:* материалы IV Международной научно-практической видеоконференции. Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2017: 80–81.
9. Пидкасистый П.И. *Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование*. Москва: Педагогика, 1980.
10. Зимняя И.А. *Педагогическая психология:* учебник для вузов. Москва: Издательская корпорация «Логос», 2000.
11. Мосягина О.В. *Физика. Механика. Молекулярная физика:* учебное пособие. Москва: РГУП, 2023; Ч. 1.
12. Кабыткина И.Б. *Обществознание: контент-анализ текста. Практикум для студентов СПО.* Москва: РГУП, 2023.
13. Ахмедова Т.И. *Химия: Практикум*. Москва: РГУП им. В.М. Лебедева, 2024. Available at: https://moodle.raj.ru/
14. *Индивидуальный проектирование:* практическое пособие. Москва: РГУП, 2019.

References

1. *Zasedanie Soveta po nauke i obrazovaniyu*. Prezident Rossii. 6 fevralya 2025 g. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/76222
2. *Soveschanie po razvitiyu sistemy srednego profobrazovaniya*. Prezident Rossii. 6 marta 2018. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/deliberations/56992
3. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego (polnogo) obschego obrazovaniya*. FGOS. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. № 413. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/ prime/doc/70088902/
4. Salangina N.Ya., Mnacakyanyan O.L. Vozmozhnosti organizacii domashnej raboty v usloviyah informacionnoj obrazovatel'noj sredy. *Nauka i shkola*. 2011; № 3: 40-45.
5. *Metodicheskie rekomendacii po organizacii domashnej uchebnoj raboty obuchayuschihsya obscheobrazovatel'nyh organizacij (razrabotany ISRO po porucheniyu Minprosvescheniya Rossii)*. 23.10.2023 g. Available at: https://www.consultant.ru/law/ hotdocs/82232.html
6. Semenova N.V. Aktual'nye problemy obrazovaniya v SPO: organizaciya samostoyatel'noj raboty obuchayuschihsya. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii:* materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kazan': Izdatel'stvo Buk, 2016: 122-124. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10293/
7. Bystrova N.V., Zinov'eva S.A., Nayanova N.P. Organizaciya samostoyatel'noj raboty obuchayuschihsya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 67-4: 66-68.
8. Zapevalov V.N., Mamontov V.O. Rol' samostoyatel'noj raboty studentov v obrazovatel'nom processe. *Innovacionnye tehnologii v obrazovanii:* materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj videokonferencii. Tyumen': Tyumenskij industrial'nyj universitet, 2017: 80-81.
9. Pidkasistyj P.I. *Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v obuchenii: Teoretiko-`eksperimental'noe issledovanie*. Moskva: Pedagogika, 1980.
10. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya:* uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 2000.
11. Mosyagina O.V. *Fizika. Mehanika. Molekulyarnaya fizika:* uchebnoe posobie. Moskva: RGUP, 2023; Ch. 1.
12. Kabytkina I.B. *Obschestvoznanie: kontent-analiz teksta. Praktikum dlya studentov SPO*. Moskva: RGUP, 2023.
13. Ahmedova T.I. *Himiya: Praktikum*. Moskva: RGUP im. V.M. Lebedeva, 2024. Available at: https://moodle.raj.ru/
14. *Individual'nyj proektirovanie:* prakticheskoe posobie. Moskva: RGUP, 2019.

Статья поступила в редакцию 23.06.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-88-91

***Yin Xiaorong**, Doctor of Philosophy, Professor, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: E-mail: 516451147@qq.com*

RESEARCH ON MULTICULTURAL COMPETENCE OF CHINESE TEACHERS IN KYRGYZSTAN. The article investigates the multicultural competence of Chinese language teachers working in Kyrgyzstan. Based on qualitative research through semi-structured interviews with Chinese and local teachers, the study identifies key components of multicultural competence in a multiethnic and multilingual educational context. The findings indicate that while teachers demonstrate basic cultural awareness and sensitivity, critical reflection, flexible assessment, and engagement with local communities require further enhancement. The article proposes a practical model for developing multicultural competence, incorporating culturally responsive teaching, critical thinking, and integration of local cultural knowledge. The study also outlines institutional challenges and offers recommendations for improving teacher training and intercultural education practices within the higher education system of Kyrgyzstan.

Key words: **multicultural competence, Chinese teachers, culturally responsive teaching, higher education, Kyrgyzstan, intercultural education**

***Инь Сяоронг**, д-р филос. наук, проф., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 516451147@qq.com*

ИССЛЕДОВАНИЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В КЫРГЫЗСТАНЕ

Статья посвящена исследованию мультикультурной компетентности преподавателей китайского языка, работающих в Кыргызской Республике. На основе качественного анализа полуформализованных интервью с китайскими и местными преподавателями определены основные компоненты мультикультурной компетентности в условиях полиэтнической и полиязычной образовательной среды. Результаты исследования показывают, что при наличии базового уровня культурной осведомлённости и чувствительности отдельные элементы компетентности – критическое мышление, гибкость в оценивании и взаимодействие с местным сообществом – требуют дальнейшего развития. В статье предложена практическая модель развития мультикультурной компетентности, включающая элементы культурно-ответственного преподавания, критической рефлексии и интеграции местных культурных знаний. Также рассматриваются институциональные трудности и предложены рекомендации по совершенствованию подготовки преподавателей и межкультурного образования в системе высшего образования Кыргызстана.

Ключевые слова: **мультикультурная компетентность, преподаватели китайского языка, культурно-ответственное обучение, высшее образование, Кыргызстан, межкультурное образование**

Настоящее исследование выполнено при финансовой поддержке Фонда социальных наук автономного района (№ 2023VZJ017), Фонда гуманитарных и социальных наук Министерства образования КНР (№ 23YJA740050), китайско-зарубежного совместного проекта Центра языкового обмена и сотрудничества Министерства образования КНР (№ 22YH41ZW), а также ключевого проекта аналитического центра Синьцзянского педагогического университета (№ ZK202225A)

*本研究受到自治区社科基金 **2023VZJ017**、教育部人文社科基金（**23YJA740050**）、教育部中外语言交流合作中心中外合作项目（**22YH41ZW**）和新疆师范大学智库重点项目（**ZK202225A**）项目的资助。*

Актуальность исследования определяется тем, что в условиях активной реализации инициативы «Один пояс – один путь» и углубления международного сотрудничества в сфере образования возрастает значимость формирования у преподавателей способности к эффективной межкультурной коммуникации. Современные китайские преподаватели, работающие за рубежом, становятся не только носителями языка, но и ключевыми посредниками в культурном диалоге. Особенно это актуально для Киргизской Республики – государства с многокультурной социальной структурой и стратегическим положением в рамках евразийских интеграционных процессов. В данных условиях актуальной становится проблема развития и оценки мультикультурной компетентности преподавателей китайского языка, работающих в Киргизии.

Целью данного исследования является разработка модели мультикультурной компетентности преподавателей китайского языка в Киргизии и выявление факторов, способствующих её формированию и развитию. Объектом исследования выступает процесс развития и проявления мультикультурной компетентности преподавателей китайского языка, осуществляющих профессиональную деятельность в образовательных учреждениях Киргизии.

Задачи исследования включают анализ теоретических подходов к понятию мультикультурной компетентности в зарубежной и отечественной науке; выявление особенностей профессиональной подготовки и деятельности китайских преподавателей в условиях киргизского социокультурного контекста; проведение эмпирического исследования уровня сформированности ключевых компонентов мультикультурной компетентности; разработка модели мультикультурной компетентности преподавателей китайского языка; формулирование практических рекомендаций по совершенствованию профессиональной подготовки преподавателей.

Научная новизна исследования заключается в обосновании теоретической модели мультикультурной компетентности преподавателей китайского языка, включающей взаимосвязанные компоненты: сознание, знание, умения и установки; в выявлении специфики проявления данных компонентов в полиэтнической среде Киргизии; в расширении понятийного аппарата педагогической науки в области межкультурного образования.

Теоретическая значимость работы состоит в углублении представлений о механизмах формирования мультикультурной компетентности у преподавателей иностранных языков, в том числе с учётом факторов социокультурной среды принимающей страны, а также в возможности использования полученных результатов для разработки программ педагогической подготовки и повышения квалификации. Практическая значимость исследования проявляется в создании эмпирически обоснованных рекомендаций для китайских и киргизских образовательных учреждений по совершенствованию подготовки и методической поддержки преподавателей китайского языка, а также в разработке предложений по формированию благоприятной мультикультурной образовательной среды.

В работе применены методы качественного социологического исследования: полуструктурированные интервью с преподавателями, качественный контент-анализ с использованием программы NVivo, методы открытого, аксиального и селективного кодирования, что позволило получить всестороннюю картину текущего состояния мультикультурной компетентности и выявить пути её развития.

Таким образом, проведённое исследование направлено на восполнение существующего дефицита научных данных о мультикультурной компетентности китайских преподавателей в киргизском образовательном пространстве и на поддержку процессов гуманизации и интернационализации образования в регионе.

Теоретические подходы к определению мультикультурной компетентности

Мультикультурная компетентность (Multicultural Competence) представляет собой междисциплинарное понятие, теоретическое осмысление которого восходит к 1950-м годам в США. Со временем данная категория получила развитие в области педагогики, психологии и смежных дисциплин. В зарубежной научной литературе её содержание интерпретируется с трёх основных теоретических позиций. Первая позиция опирается на когнитивно-адаптивный подход: её ярким представителем является американский специалист по межкультурному сестринскому делу Лейнингер, подчёркивающий необходимость активной адаптации личности в многонациональной среде, а также знания культурного фона пациентов для повышения эффективности оказания медицинских услуг [1]. Вторая позиция рассматривает мультикультурную компетентность как способность индивида эффективно функционировать в мультикультурной среде [2]. Третья позиция основана на концептуализации мультикультурной компетентности как совокупности умений, необходимых для эффективного взаимодействия представителей различных культур, включая такие компоненты, как сознание, знание и навыки [3]. Психологи во главе с Сью также придерживаются данной трактовки, определяя мультикультурную компетентность как интегративный комплекс знаний, навыков и установок [4]. Таким образом, мультикультурная компетентность рассматривается как ключевое личностное качество, необходимое для эффективного взаимодействия в многонациональной среде, позволяющее индивидам сохранять собственную культурную идентичность, при этом понимать, уважать и учитывать разнообразие культур, а также адекватно решать возникающие межкультурные вопросы.

В китайской педагогической науке анализ содержания мультикультурной компетентности преподавателей также развивается по трём основным направлениям. Первая трактовка основывается на модели одного компонента, где подчёркивается значение культурных ценностей и ориентаций, при этом акцент делается на требованиях к педагогической и коммуникативной деятельности преподавателя, но внешне проявляемые аспекты знаний и навыков рассматриваются недостаточно полно. Вторая трактовка, представленная, в частности,

Таблица 1

Демографические характеристики респондентов

№	Пол	Возраст	Национальность	Педагогический стаж (лет)	Образование	Уровень HSK у студентов	Преподаёт культурные дисциплины	Второй язык
A	М	28	Хань	5	Магистр	1–2	Нет	Русский (средний)
B	Ж	42	Хань	15	Магистр	2–6	Да	Английский (уровень 6)
C	Ж	27	Тибетец	2	Магистр	3	Нет	Русский (уровень 4)
D	М	31	Хань	5	Доктор	1–6	Да	Русский (уровень 4)
E	Ж	37	Хань	12	Магистр	1–4	Да	Английский (уровень 6)
F	М	42	Хань	8	Магистр	3–4	Нет	Английский (уровень 6)
G	М	56	Хань	30	Магистр	1–4	Да	Русский (эквивалент)
H	М	57	Хань	33	Магистр	1–5	Нет	Английский (эквивалент)
I	М	34	Киргиз	10	Магистр	4–5	Нет	HSK 5
J	М	32	Киргиз	4	Магистр	3–4	Да	HSK 5
K	М	48	Киргиз	18	Магистр	3–4	Да	HSK 6
L	М	33	Киргиз	9	Магистр	4–5	Нет	HSK 5
M	М	31	Киргиз	7	Магистр	3–4	Да	HSK 5
N	М	32	Киргиз	8	Магистр	3–4	Да	HSK 5
O	Ж	28	Киргиз	4	Магистр	3–4	Нет	HSK 5
P	Ж	38	Киргиз	16	Доктор	3–4	Да	HSK 6
Q	Ж	27	Киргиз	4	Магистр	3–4	Нет	HSK 5
R	М	32	Киргиз	7	Магистр	3–4	Нет	HSK 5

Источник: составлено автором на основе данных интервью.

работами Мэн Фаньли и Юй Хайбо, исходит из модели двух компонентов, выделяя структуру знаний и педагогические умения, однако без достаточного учёта коммуникативного аспекта и внутренней эмоционально-ценностной сферы преподавателя [5]. Третья трактовка, модель трёх компонентов, определяет мультикультурную компетентность как совокупность знаний, умений и установок (эмоций). Ряд исследователей дополнительно выделяют такие составляющие, как личностные качества, гуманистические установки и практические умения [6]. В исследованиях Юань Ли и Ван Мэнфэй мультикультурная компетентность рассматривается через призму культурно-откликного (респондентного) обучения, что предполагает комплексный учёт мультикультурных знаний, эмоциональной чувствительности, осознанности и установок, а также преподавательских умений [7].

Исследования таких авторов, как И.В. Сергеева [8] и Н.М. Нужнова [9], показывают, что мультикультурная компетентность рассматривается как ключевое личностное качество педагога, позволяющее эффективно взаимодействовать в поликультурном обществе на основе диалога культур, уважения и принятия многообразия. В их работах подчеркивается, что структура мультикультурной компетентности традиционно включает когнитивный компонент (знания о культуре, традициях, социальных нормах), мотивационно-ценностный (установки на принятие культурного разнообразия), личностный (способность к эмпатии и толерантности), а также деятельностный (навыки конструктивного взаимодействия с представителями иных культур). Работы Р.В. Смирновой и Е.В. Никитиной [10] демонстрируют высокую педагогическую эффективность использования практико-ориентированных методов (таких как event-технологии и этнокультурные проекты) в процессе формирования мультикультурной компетентности у студентов. Исследование И.А. Потаповой [11] подчёркивает значимость формирования культуры межэтнического взаимодействия у обучающихся как средства преодоления стереотипов и ксенофобии, а также создания толерантной образовательной среды. Авторы сходятся во мнении, что интеграция развития мультикультурной компетентности в образовательные программы вузов требует дальнейшей проработки как теоретических моделей, так и практических методических подходов. Таким образом, систематизация отечественного и зарубежного опыта служит надёжной основой для разработки научно обоснованной модели формирования мультикультурной компетентности преподавателей китайского языка в образовательных учреждениях Киргизии.

Киргизия, являясь важным партнёром Китая в рамках инициативы «Один пояс – один путь» и ШОС, активно развивает китайское языковое образование. По состоянию на 2020 год создано 4 института Конфуция, 23 класса Конфуция и около 50 центров преподавания китайского языка, где обучаются более 25 тысяч человек. Совместные усилия направлены на продвижение китайского языка и культуры, развитие межкультурного диалога и укрепление двустороннего взаимопонимания.

Преподавательский состав формируется как за счёт китайских специалистов, направляемых по государственным программам и межвузовским соглашениям, так и за счёт местных кадров – выпускников китайских вузов. Несмотря на позитивную динамику, сохраняются трудности: дефицит квалифицированных местных кадров, слабая методическая подготовка, языковые барьеры у китайских преподавателей и ограниченность используемых учебников в плане культурной адекватности.

Как многонациональная страна, насчитывающая более 80 этносов, Киргизия предъявляет особые требования к мультикультурной компетентности преподавателей китайского языка. Однако большинство существующих исследований фокусируются на методике преподавания и организации образовательного процесса, в то время как вопросы теоретического осмысления и оценки мультикультурной компетентности остаются недостаточно проработанными. Это подчёркивает актуальность разработки адаптированной модели оценки мультикультурной компетентности китайских преподавателей с учётом специфики киргизского социокультурного контекста.

Материалы и методы исследования

В данном исследовании был применён качественный метод, включающий полуструктурированные интервью с преподавателями китайского языка в Киргизии. В опросе приняли участие 18 преподавателей (8 граждан КНР и 10 местных специалистов), работающих в институтах Конфуция, образовательных центрах и частных школах. Все респонденты имели степень магистра или выше, а средний педагогический стаж был более 10 лет.

Интервью состояло из трёх частей: оценка мультикультурной компетентности преподавателей; анализ их профессионального опыта и потребностей в культурной подготовке; сбор демографических данных. Интервью проводились очно и по телефону; для местных преподавателей – с участием билингвального модератора, владеющего кыргызским, русским и китайским языками. Всего было собрано 24 часа аудиоматериалов, транскрибированных в тексты объёмом 175 тыс. знаков.

Для получения более полной картины о профессиональном и демографическом профиле респондентов в исследовании была составлена сводная таблица характеристик участников (см. табл. 1).

Для обработки данных использовался программный инструмент NVivo 12.0. На этапе открытого кодирования по принципам теории «основанной на данных» были выделены ключевые категории. На этапе аксиального кодирования выявлены четыре основные категории: мультикультурное сознание, знания, навыки и установки. Выявленные подкатегории включают, в частности, глобальную осведомлённость, культурную чувствительность, знания о политике языкового образования, этнокультурных традициях, потребностях обучающихся, навыки создания инклюзивной образовательной среды, применения справедливых оценочных практик, взаимодействия с родителями и сообществом, а также позитивное отношение к собственной и чужим культурам.

В качестве примера результатов открытого кодирования ниже приведены фрагменты исходных категорий, концептов и соответствующих высказываний респондентов (см. табл. 2).

На завершающем этапе из категорий была выстроена целостная модель мультикультурной компетентности преподавателей китайского языка, в которой установки способствуют формированию сознания, знания трансформируются в практические навыки, а опыт взаимодействия углубляет ценностные ориентации. Полученная модель отражает динамическое и взаимосвязанное развитие компонентов мультикультурной компетентности, направленное на повышение эффективности межкультурного образования.

Таблица 2

Примеры открытого кодирования

Исходная категория	Исходный концепт	Пример исходного текста
Глобальные проблемы	Проблемы глобального образования	Я обычно интересуюсь вопросами глобального образования, связанными с моей работой
Адаптация к культурной среде	Адаптация к другой культуре	Некоторые люди не общаются с другими и не адаптируются к другим культурам – это неправильно
Рефлексия собственных культурных предубеждений	Предвзятость по отношению к этносам	Думаю, у меня есть предвзятость по отношению к узбекам
Критическое осмысление культурного неравенства	Явления культурного неравенства	Часто не замечают или не задумываются о неравенстве
Знание политики преподавания китайского языка	Политика преподавания китайского языка	Я не очень хорошо осведомлён о политике в этой сфере
Понимание влияния культурных факторов на обучение	Влияние культуры на обучение	Иногда студенты не отвечают на вопросы из-за отсутствия чувства безопасности.
Создание позитивной образовательной среды	Создание благоприятной атмосферы в классе	Я хочу, чтобы студенты уважали учителя и правила поведения на уроках
Учёт многообразия потребностей студентов	Индивидуальные особенности студентов	Один студент хорошо демонстрировал особенности своей культуры.

Источник: составлено автором на основе данных интервью.

Проведённый анализ показал, что преподаватели китайского языка в Киргизии работают в условиях выраженной мультикультурной среды: в классах обучаются студенты более чем десяти этнических групп, включая киргизов, узбеков, дунган, таджиков, а также студентов из Японии и Турции. Это предъявляет к профессиональной деятельности преподавателя особые требования.

В целом у респондентов зафиксирован сформированный базовый уровень мультикультурного сознания: большинство преподавателей проявляют чуткость к многообразию студентов, отмечая необходимость учитывать их культурные особенности. Так, один из китайских преподавателей отметил: «*Мы всегда учитываем культурное разнообразие студентов и стараемся строить диалог с этим пониманием*». Вместе с тем глобальное сознание у части преподавателей пока остаётся фрагментарным – интерес к глобальным вопросам часто ограничен рамками повседневной педагогической практики.

Рефлексия собственных культурных предубеждений и развитие критического осмысления культурных неравенств остаются слабо выраженными. Например, один из респондентов признался: «*Я, наверное, предвзято отношусь к узбекам. Их образ жизни кажется мне сложным и непонятным*». Подобные установки свидетельствуют о сохраняющихся стереотипах, которые могут мешать формированию подлинно инклюзивной образовательной среды.

В части знаний о политике в сфере международного преподавания китайского языка выявлены различия: китайские преподаватели в целом лучше осведомлены о текущих программах и инициативах, тогда как местные педагоги ориентируются преимущественно на конкретные образовательные задачи. Знания об этнокультурных особенностях региона у китайских преподавателей оказались ограниченными, хотя сами они подчёркивали желание их развивать: «*О киргизах я знаю лишь самое общее. Стараюсь узнавать больше*».

Большинство преподавателей демонстрируют готовность создавать инклюзивную атмосферу на занятиях, что подтверждается их установками: «*Недопустимо допускать дискриминацию в классе. Каждый студент должен чувствовать себя комфортно*». Вместе с тем методы оценки учебных достижений пока не учитывают культурную специфику обучающихся – чаще всего используются стандартизированные подходы. Педагогическое взаимодействие с родителями и местным сообществом также остаётся недостаточно развитым.

Высокая степень идентификации с собственной культурой характерна как для китайских, так и для киргизских преподавателей. При этом многие респонденты подчёркивали необходимость уважительного отношения к культуре студентов: «*Важно понимать, что у каждого народа своя уникальная культура, которую мы должны уважать и учитывать в обучении*». Однако выявлены случаи, когда декларируемые установки не полностью реализуются в практике, что связано с дефицитом знаний и педагогического опыта в условиях межкультурного образования.

Таким образом, преподаватели китайского языка в Киргизии в целом обладают устойчивым базовым уровнем мультикультурной компетентности. Вместе с тем определённые её компоненты – критическая рефлексия, гибкость в методах оценки, взаимодействие с сообществом – требуют дальнейшего развития. Это подчёркивает необходимость целенаправленной работы по формированию интегральной модели повышения мультикультурной компетентности, соответствующей специфике киргизского образовательного контекста.

Мультикультурное образование направлено на обеспечение равных образовательных возможностей для студентов с различным культурным фоном. Во всём мире развитие мультикультурной компетентности преподавателей становится важнейшим направлением профессионального роста. В условиях Киргизии совершенствование мультикультурной компетентности преподавателей китайского языка – необходимый шаг для реализации качественного образования в поликультурной среде.

Для эффективного внедрения принципов мультикультурного образования преподавателям следует активнее использовать стратегии культурно-ответственного обучения, поддерживая культурную идентичность студентов и формируя атмосферу равноправного диалога на занятиях. При этом важно развивать критическое мышление по отношению к культурным феноменам, избегать стереотипов, учитывать особенности межкультурной коммуникации и тесно связывать языковое обучение с культурным контекстом. Существенное значение приобретает ориентация на развитие у студентов глобального мышления, межкультурной чувствительности, толерантности и способности к конструктивному взаимодействию в многообразной социальной среде. Практическое значение имеют такие формы работы, как проектные задания, обменные программы и практико-ориентированное обучение.

Необходим постоянный процесс пополнения знаний о мультикультурной среде, включая как мировые тенденции, так и особенности местных культур, с их активным включением в образовательный процесс [12]. Преподавателям важно накапливать опыт работы в поликультурных аудиториях и стремиться к более глубокому пониманию социальных и культурных реалий через участие в жизни сообщества. Кроме того, китайским преподавателям рекомендуется овладевать местными языками для повышения эффективности взаимодействия, а местным преподавателям – углублять знание китайского языка и культуры.

Создание эффективной внешней системы поддержки мультикультурного образования требует активизации межгосударственного сотрудничества между Китаем и Киргизией, расширения платформ для обмена опытом между преподавателями, интеграции содержания по мультикультурной педагогике в программы подготовки и повышения квалификации педагогов. Особое внимание следует уделить использованию активных форм повышения квалификации – семинарам, тренингам, мастер-классам, ролевым играм и стажировкам, направленным на трансформацию педагогических установок в практические навыки. Важно совершенствовать структуру профессиональной подготовки, внедряя модули по мировой и региональной культуре, что позволит более гибко учитывать образовательные запросы различных категорий студентов [13]. Перспективным направлением является более активное использование ресурсов местных этнокультурных сообществ, развитие сотрудничества между образовательными учреждениями, семьями и социумом для формирования инклюзивной образовательной среды, основанной на уважении и культурном многообразии.

Проведённое исследование подтвердило, что формирование мультикультурной компетентности является важнейшей задачей профессионального развития преподавателей китайского языка в Киргизии. В условиях поликультурного общества, где образовательные аудитории включают студентов различных этнических и культурных групп, успешность учебного процесса напрямую связана с готовностью преподавателя учитывать культурные особенности обучающихся, проявлять толерантность, гибкость в общении и способность к межкультурному диалогу.

На основе проведённого анализа выявлено, что преподаватели в целом обладают базовым уровнем мультикультурной компетентности: они осознают необходимость учитывать культурное разнообразие, демонстрируют готовность к созданию инклюзивной образовательной среды, проявляют уважение к культуре студентов. Вместе с тем отдельные компоненты компетентности требуют дальнейшего развития. В частности, это касается критического осмысления культур-

ных стереотипов, гибкости в применении оценочных практик, а также развития опыта межкультурного взаимодействия вне учебной аудитории. Кроме того, был выявлен дефицит глубоких знаний о местной культуре среди китайских преподавателей и ограниченная осведомлённость о политике в сфере международного преподавания среди части местных педагогов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с необходимостью углублённого изучения механизмов интеграции мультикультурной компетентности в структуру профессиональной подготовки преподавателей, а также с анализом эффективных практик межкультурного обучения в условиях современной Киргизии.

Библиографический список

1. Leininger M. *Culture Care Diversity and Universality: A Worldwide Theory of Nursing*. New York: National League for Nursing Press, 1991.
2. Chao M.M., Okazaki S., Hong Y. The quest for multicultural competence: Challenges and lessons learned from clinical and organizational research. *Social and Personality Psychology Compass*. 2011; № 5 (5): 263–274.
3. Pope R.L., Reynolds A.L., Mueller J.A. *Multicultural competence in student affairs*. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.
4. Sue D.W. *Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice*. New York: Wiley, 2022.
5. Мэн Ф., Юй Х. Исследование и опыт развития педагогической компетентности преподавателей в мультикультурной среде за рубежом. *Высшее образование и исследования.* 2008; № 2: 40–44.
6. Ван Я. *Компетентность преподавателя в мультикультурной среде: на примере юго-западных регионов Китая*. Пекин: Издательство «Жэньминь», 2013: 231–233.
7. Ли Ю., Ван М. Международные тенденции и перспективы развития культурно-ответственного образования преподавателей. *Сравнительное образование*. 2024; № 46 (2): 54–63.
8. Сергеева И.В. Мультикультурная компетентность как цель мультикультурного воспитания студентов педагогического вуза в процессе обучения иностранному языку. *Вестник МГОУ*. Серия: Педагогика. 2011; № 2: 50–54.
9. Нужнова Н.М. Формирование мультикультурной компетентности учителя начальных классов в интересах устойчивого развития. *Вестник РГПУ им. А.И. Герцена*. 2020: 189–194.
10. Смирнова Р.В., Никитина Е.В. Педагогический потенциал event-технологий в формировании мультикультурной компетентности студента вуза. *Гуманитарные исследования*. 2013; № 1 (45): 114–118.
11. Потапова И.А. Характеристика компетентности мультикультурной личности. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2012; № 2: 108–113.
12. Ли Ю., Ван М. Культурно-ответственное образование преподавателей: международные тенденции и перспективы развития. *Сравнительное образование*. 2024; № 46 (2): 54–63.
13. У Ш., У И. Четырёхмерный подход к подготовке международных преподавателей китайского языка. *Вестник Хэнаньского университета*. Гуманитарные науки. 2024; № 64 (4): 120–125, 155.

References

1. Leininger M. *Culture Care Diversity and Universality: A Worldwide Theory of Nursing*. New York: National League for Nursing Press, 1991.
2. Chao M.M., Okazaki S., Hong Y. The quest for multicultural competence: Challenges and lessons learned from clinical and organizational research. *Social and Personality Psychology Compass*. 2011; № 5 (5): 263-274.
3. Pope R.L., Reynolds A.L., Mueller J.A. *Multicultural competence in student affairs*. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.
4. Sue D.W. *Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice*. New York: Wiley, 2022.
5. M`en F., Yuj H. Issledovanie i opyt razvitiya pedagogicheskoj kompetentnosti prepodavatelej v mul'tikul'turnoj srede za rubezhom. *Vysshee obrazovanie i issledovaniya.* 2008; № 2: 40-44.
6. Van Ya. *Kompetentnost' prepodavatelya v mul'tikul'turnoj srede: na primere yugo-zapadnyh regionov Kitaya*. Pekin: Izdatel'stvo «Zh`en'min'», 2013: 231-233.
7. Li Yu., Van M. Mezhdunarodnye tendencii i perspektivy razvitiya kul'turno-otvetstvennogo obrazovaniya prepodavatelej. *Sravnitel'noe obrazovanie*. 2024; № 46 (2): 54-63.
8. Sergeeva I.V. Mul'tikul'turnaya kompetentnost' kak cel' mul'tikul'turnogo vospitaniya studentov pedagogicheskogo vuza v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik MGOU*. Seriya: Pedagogika. 2011; № 2: 50-54.
9. Nuzhnova N.M. Formirovanie mul'tikul'turnoj kompetentnosti uchitelya nachal'nyh klassov v interesah ustojchivogo razvitiya. *Vestnik RGPU im. A.I. Gercena*. 2020: 189-194.
10. Smirnova R.V., Nikitina E.V. Pedagogicheskij potencial event-tehnologij v formirovanii mul'tikul'turnoj kompetentnosti studenta vuza. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2013; № 1 (45): 114-118.
11. Potapova I.A. Harakteristika kompetentnosti mul'tikul'turnoj lichnosti. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2012; № 2: 108-113.
12. Li Yu., Van M. Kul'turno-otvetstvennoe obrazovanie prepodavatelej: mezhdunarodnye tendencii i perspektivy razvitiya. *Sravnitel'noe obrazovanie*. 2024; № 46 (2): 54-63.
13. U Sh., U I. Chetyrehmernyj podhod k podgotovke mezhdunarodnyh prepodavatelej kitajskogo yazyka. *Vestnik H`enan'skogo universiteta*. Gumanitarnye nauki. 2024; № 64 (4): 120-125, 155.

Статья поступила в редакцию 19.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-91-94

Kalashnikova S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: kalash-sv@mail.ru*
Pestova E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: elena.pestova.72@list.ru*

SPECIFICITY OF TEACHING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE THESAURUS IN MAGISTRACY. The article is dedicated to a problem of improving foreign language training of specialists at higher educational organizations of the Ministery of Interior Affairs of Russia. The main task of the study is to substantiate the effectiveness of formation the professional specialists' foreign language thesaurus in the context of practice-oriented speech activity in the conditions of magistracy. The article emphasizes that education of magistrates is implemented through the content and activity-based aspects. The developed complex system of practical tasks is reflected in conceptual, contextual, procedural and functional modules of teaching foreign language methodology. Problematic situational cases and projects give an incentive to cognitive activity of participants of educational process. The described teaching methodology improves the language level of law enforcement specialists' and can be useful for creation the magistracy's programmes in educational establishments.

Key words: **thesaurus, legal education, magistracy, training, communicative competence**

С.В. Калашникова*, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: kalash-sv@mail.ru*
Е.В. Пестова*, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: elena.pestova.72@list.ru*

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ТЕЗАУРУСУ В МАГИСТРАТУРЕ

Статья посвящена проблеме совершенствования подготовки специалистов юридического профиля в ведомственных учреждениях МВД России. Основная задача исследования – обосновать эффективность формирования профессионального иноязычного тезауруса сотрудника полиции в контексте речевой практико-ориентированной деятельности на уровне магистратуры. В статье уточняется, что обучение магистрантов реализуется через содержательный и деятельностный аспекты. Разработанная комплексная система практических заданий отражена в понятийном, контекстном, процессуальном и функциональных модулях методики преподавания иностранного языка. Проблемно-ситуационные задачи и проекты стимулируют когнитивную активность участников образовательного процесса. Описанная методика обучения повышает уровень иноязычной подготовки специалистов правоприменения и может быть полезна при разработке программ магистратуры в образовательных организациях.

Ключевые слова: **тезаурус, юридическое образование, магистратура, обучение, коммуникативная компетенция**

Актуальность исследования обусловлена потребностью повышения качества иноязычной подготовки профессионалов правоохранительной деятельности на уровне магистратуры в образовательных организациях МВД России. Использование иностранного языка в профессиональной коммуникации зависит от уровня владения лингвистическими компетенциями и специализированными терминосистемами. Понятия терминологической системы отражают профессиональный язык специалиста, который является инструментом передачи информации, быстрого и эффективного общения в напряженных ситуациях, взаимопонимания между гражданами и правоохранительными органами.

Целью данного исследования является рассмотрение специфики обучения профессиональному тезаурусу сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации в ведомственных учреждениях.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– раскрыть понятие «профессиональный тезаурус» в научной и педагогической литературе;

– охарактеризовать методику обучения профессиональному иноязычному тезаурусу в магистратуре (на примере Барнаульского юридического института МВД России);

– описать результаты методического эксперимента, проведенного на 1 курсе факультета заочного обучения Барнаульского юридического института МВД России.

Научная новизна заключается в организации обучения профессиональному иноязычному тезаурусу посредством методики, включающей понятийный, контекстный, процессуальный и функциональный модули.

Теоретическая значимость исследования состоит в обобщении методологических материалов практико-ориентированного преподавания иностранного языка в организациях юридического профиля. Предложенный комплекс способствует расширению теоретических знаний и созданию коммуникативного пространства в ходе решения служебных задач.

Практическая значимость заключается в проектировании системы прикладных заданий и ее интеграции, повышающей уровень владения иностранным языком сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. Педагоги, работающие в системе непрерывного образования, могут использовать результаты работы при составлении оценочных материалов по дисциплине «Иностранный язык» и отборе примерных упражнений для промежуточной аттестации.

Магистратура – этап образования, нацеленный на углубленную подготовку специалистов правоохранительной деятельности и достижение ими высокой квалификации. Он характеризуется повышенными требованиями к овладению лингвистическими знаниями, формированию научно-исследовательских навыков и развитию коммуникативных умений слушателей. Педагог должен учитывать научную специальность магистрантов, которые стремятся к профессиональному мастерству и карьерному росту. Классификация и систематизация теоретических языковых знаний обеспечивает высокий уровень компетентности в профессиональной деятельности.

Анализ современных исследований позволяет нам выделить два направления понимания данного понятия. Представители первого направления (Ю.Н. Караулов, Н.Г. Пирогова и др.) утверждают, что посредством тезауруса в человеческом сознании возникает информационная модель окружающей действительности, структурируются и обобщаются лексические единицы и их семантические отношения [1; 2]. Л.Г. Саяхова уточняет, что узкоспециализированная лексика и терминология конкретной области знаний определяет цельную картину профессионального мира [3]. Ученые второго направления (И.В. Маткина, С.К. Омарова и др.) трактуют понятие «тезаурус» как словарь, содержащий систематизированную терминологию с указанием смысловых взаимосвязей [4; 5]. В своей работе Е.А. Путилина, Е.О. Ускова рассматривают словарь-тезаурус как ресурс, опирающийся на тематическую основу лексикона [6]. Он облегчает поиск частотных лексических единиц как на аудиторных занятиях, так и при самостоятельном выполнении будущих проектов. Подобные словари широко применяются для поиска терминологии и установления связей между лексическими единицами разных языков.

Особое значение для нашего исследования имеет теоретическое утверждение В.П. Вейдт, что профессиональный тезаурус представляет систему знаний, умений и практического опыта индивида, а также профессиональной культуры и ценностей [7]. Мы рассматриваем обучение профессиональному иноязычному тезаурусу как сложный многоступенчатый процесс, который связан с лексической компетенцией специалиста и организацией речевой деятельности на основе различных типов упражнений. Преподаватель сталкивается с наличием у магистрантов уровня владения иностранным языком, не соответствующего предъявляемым требованиям. Однако слушатели мотивированы на приобретение социального признания и профессионального статуса. Опыт служебных взаимоотношений и наличие знаний в юриспруденции содействуют овладению компетенциями для участия в научно-исследовательской деятельности.

Специфика обучения иноязычному тезаурусу в магистратуре включает содержательный аспект (усвоение терминов) и деятельностный (их интеграция в коммуникацию). Реализация первого аспекта подготовки нацелена на нахождение значений профессиональных терминов и их идентификация в аутентичных текстах по специальности. Формирование тезауруса в содержательном аспекте включает следующие модули: понятийный, контекстный, процессуальный. Остановимся подробнее на каждом из них, исходя из опыта преподавания в Барнаульском юридическом институте МВД России.

В понятийном модуле находятся упражнения на выявление терминов в текстах юридического профиля. Преподаватель должен проводить систематическую работу над терминологической грамотностью обучающихся. Термин записывается в рабочей тетради, многократно проговаривается его произношение. Запоминание терминов может сопровождаться составлением кластера, т. е. обучающиеся располагают единицы текста с выделением смысловых значений. Главное понятие текста определяет его тему, а периферийные единицы разъясняют и конкретизируют осваиваемую информацию. К первому модулю подбираются следующие задания.

Text 1

Criminalistics examination is conducted in some definite, regulated and procedural form. The course and results of an examination by experts is formalized by a special **procedural document**, namely by an expert's resolution, which is essentially one of the independent forms of forensic evidence stipulated by law. The existing forms of forensic examination are classified depending on the **object and method of investigation**. They include criminalistic, medical, psychiatric, **engineering-and-technical**, biological, and other forms of examination.

Today, expert examination involves extensive use of **physico-chemical** methods adapted to examine specific objects of forensic science. In criminalistics such methods are called instrumental and are classified depending on the properties studied.

Упражнение 1. Прочитайте текст и обоснуйте основную идею / Read the text and define the main idea.

Упражнение 2. Найдите в тексте профессиональные термины и переведите их / Find professional terms in the text and translate them.

Упражнение 3. Объясните роль терминов в профессиональной деятельности юристов / Explain the role of terms in the context of a lawyer activity. Упражнение 4. Переведите выделенные термины без словаря / Try to translate the highlighted words without a dictionary.

Содержание понятийного модуля развивает умения распознавать и классифицировать терминологию юридической специальности и обеспечивает преемственность на всех этапах образования. Контекстный модуль включает упражнения, которые помогают установить сущность и особенности функционирования терминов в адаптированном или аутентичном тексте. Обучающиеся должны осмыслить значение понятия и предложить авторскую дефиницию. Они подбирают близкие или противоположные по смыслу слова, действуя самостоятельно или обмениваясь мнением с участниками группы. Педагог выполняет функцию консультанта, который наблюдает за качеством деятельности, анализирует принятые решения и стимулирует обучающихся на выделение существенных свойств терминов. Ниже представим упражнения второго модуля.

Упражнение 1. Подберите синонимы (близкие по значению) слова / Find the synonyms (words in close meaning). *Resolution, evidence, investigation.*

Упражнение 2. Найдите значение следующих терминов / Give the definition of the following terms. *Procedural document, forms of forensic evidence, instrumental methods.*

Упражнение 3. Составьте новые слова, используя предложенные корни / Make words using the word roots. *Examine, define, adapt.*

Упражнение 4. Составьте подобный текст по указанной проблеме / Make your own text based on the defined problem.

Выполнение упражнений контекстного модуля совершенствует умения синтезировать и накапливать профессионально значимую информацию, выделять и анализировать смысловую характеристику конкретного профессионального термина. Процессуальный модуль состоит из упражнений, которые интерпретируют семантические связи между терминами и выстраивают ассоциативные цепи в рамках обозначенной деятельности. Практикой преподавания доказано, что лучше запоминаются лексические единицы, способные вступать в прочные отношения друг с другом. Объединение происходит по различным признакам: смысловые значения, грамматические категории, свободные ассоциации, сфера общения и др. Приведем примеры третьего модуля.

Упражнение 1. Постройте цепочку слов, относящихся к профессиональной действительности / Provide a chain of words related to professional sphere.

Упражнение 2. Дополните таблицу терминами по образцу (см. табл. 1 / Fill in the columns with terms as an example below (see table 1).

Таблица 1

Профессиональные термины	Ассоциативные слова	Полисемичные слова	Интернациональные слова
physical evidence	clue, fingerprints. DNA samples	witness testimony, trace	argument, examination, search
method of investigation			
forensic science			

Упражнение 3. Аргументируйте выбор слов к профессиональным терминам / Justify the choice of equivalents for professional terms.

Упражнение 4. Составьте сообщение объемом 8–10 предложений с выделенными терминами / Compose a story of 8-10 sentences using the highlighted terms.

Выполнение упражнений данного модуля актуализирует умения осуществлять толкование значений профессионализмов, поиск справочной информации для конструирования ассоциативной цепи правовой сферы; умения обрабатывать и обосновывать выбор юридической терминологии. Деятельностный аспект вовлекает магистрантов в активное практико-ориентированное общение. Обучающимся приходится мобилизовать теоретические знания для применения их на практике. Преподаватель интегрирует их в коммуникацию с учетом индивидуальных особенностей, накопленных профессиональных знаний юридической специальности. В практической деятельности нами используются адекватные по структуре и содержанию задания, направленные на активизацию тезауруса в различных видах речевой деятельности. Остановимся на некоторых из них.

I. Профессиональные проблемно-ситуационные задачи развивают навыки принятия решений и выработки тактических действий сотрудников полиции в нестандартных ситуациях, возникающих при выполнении служебных обязанностей. Магистранты должны идентифицировать проблему, проанализировать ключевые аспекты ситуации и предложить вариант разрешения, обосновав использование профессиональной терминологии предыдущих упражнений. Одного правильного решения проблемы не существует, в ходе взаимодействия необходимо выбрать оптимальный вариант, который должен быть доказан посредством аргументов. Обучающиеся должны продемонстрировать определенный уровень владения коммуникативной компетенции.

Упражнение 1. Найдите решение к предложенным ситуациям / Prove a solution of each situation.

Situation 1. Criminalistic examination. After a shooting incident a field-criminalist recovers a bullet and a weapon at the crime scene. His task is to determine whether the recovered bullet has been fired from the gun. Imagine the actions of the expert and describe them.

Situation 2. Biological examination. Some biological traces are found at the crime scene. The expert's task is to compare the samples with a suspect's genetic profile. His report confirms a similarity between the DNA of the suspect and the evidence at the crime scene. Prove that this conclusion may be used at the court.

Situation 3. Forensic Psychiatric examination. A defendant is charged with a felony. He tries to present himself as non compos mentis. A court-appointed specialist evaluates the suspect's mental abilities by interviewing and conducting psychological tests. He proves that the defendant is compos mentis. Describe the actions of the investigator.

Situation 4. Engineering-technical examination. A suspicious fire destroys a commercial building. The specialists examine the crime scene and collect the traces. Define the causes of the fire.

II. Профессиональный тезаурус актуализируется в проектной деятельности. Магистранты предъявляют авторские языковые продукты (презентации, сообщения, доклады) на итоговом занятии. В ходе подготовки они исследуют лингвистический материал, извлекают значимую информацию из аутентичных источников и оперируют знаниями из личного опыта. Презентационные ресурсы, содержащие аналитические, оценочные и сопоставительные данные, повышают информационную культуру слушателей, которые учатся излагать информацию, комментировать демонстрационные новинки, привлекать аудиторию к активному речевому общению. В ходе самостоятельной подготовки слушатели могут моделировать коммуникацию по следующим проектам:

Project work 1. Crime scene quest. Create a crime scene diagram using 10 forensic terms *(sample, blood, label, corpse etc.)*.

Project work 2. Record a 2-minute podcast for intermediate level explaining a forensic term *(DNA is a method of identification which is used to prove the guilt of the suspect)*.

Project work 3. Crime scene interpretation. Analyze the crime scene record, underline forensic terms and match their role in the investigation.

Учет особенностей профессиональной терминосистемы помогает организовать конструктивное взаимодействие обучающихся для повышения качества образования в магистратуре. Экспериментальная проверка эффективности методики была проведена на факультете заочного обучения Барнаульского юридического института МВД России в 2023–2024 учебном году. В диагностике приняли участие 30 обучающихся специальности 40.04.01 Юриспруденция, из которых были сформированы контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы. Входной срез знаний в форме тестирования показал наличие базового уровня владения иностранным языком у большинства респондентов (КГ – 65%, ЭГ – 60%) в обеих группах. На завершающем этапе эксперимента осуществлена итоговая аттестация, включающая комплекс практических заданий. Слушатели активно участвовали в речевой деятельности, квалифицированно решали задачи прикладного характера, выступали с научными сообщениями, предъявляли мультимедийные презентации, применяли терминологию в речи, обращая внимание на контекст. Посредством шкалы оценивания коммуникативной компетенции установлено, что количество магистрантов с основным уровнем владения иностранным языком увеличилось до 78% в ЭГ и до 67% в КГ.

Таблица 2

Шкала оценивания коммуникативной компетенции

Уровни	Критерии
	Содержание
Базовый	Обучающийся в целом представил решение коммуникативной задачи, но не отразил специфику практической деятельности
Основной	Обучающийся не в полном объеме раскрыл содержание коммуникативной задачи, связанное с практической деятельности ОВД
Продвинутый	Обучающийся исчерпывающе раскрыл содержание коммуникативной задачи, увязывая его с деятельностью ОВД
	Взаимодействие с партнерами
Базовый	Обучающийся демонстрировал понимание собеседника, поддерживал коммуникацию на иностранном языке
Основной	Обучающийся участвовал речевой практике, в целом соблюдал нормы коммуникации на иностранном языке
Продвинутый	Обучающийся умело поддерживал общение, реагировал на реплики собеседника, соблюдал нормы коммуникации на иностранном языке
	Иноязычный тезаурус
Базовый	Обучающийся допускал неточности и ошибки, нарушал последовательность в изложении материала, испытывал затруднения в употреблении терминов по специальности
Основной	Обучающийся выполнил практическое задание, использовал основные языковые знания; при ответе не допустил существенных ошибок и неточностей в употреблении терминов по специальности
Продвинутый	Обучающийся успешно выполнил задания, используя необходимые языковые знания практической деятельности, правильно обосновывал принятые решения, анализировал, обобщал и последовательно, логично, аргументировано излагал материал, не допуская ошибок в применении терминов по специальности

Полученные результаты свидетельствуют, что разработанная методика обучения и последовательная речевая практика влияют на качество высшего юридического образования на этапе магистратуры.

По итогам проведенного исследования мы пришли к следующим результатам, выводам и обобщениям:

1. Определено понятие профессионального тезауруса, обозначена его роль в формировании коммуникативной компетенции. Совершенствование осуществляется в профессиональной деятельности и проявляется в речевой практике и поведении сотрудника полиции при выполнении служебных задач.

2. Охарактеризована модульная система практических заданий, которая обусловливает проектирование процесса обучения, сочетание теоретического усвоения специализированной лексики с ее активным применением в профессионально направленных ситуациях. Каждый магистрант формирует собственный тезаурус юридической специальности.

3. Проанализирован опыт применения разработанной методики преподавания на факультете заочного обучения Барнаульского юридического института МВД России. Установлено, что уровень владения иностранным языком изменился с базового на основной. Обучение тезаурусу должно опираться на современные профессиональные стандарты подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации.

В будущем предполагается создание электронных учебных пособий с акцентом на терминологическую систему отраслей права для дистанционного обучения на платформе Moodle в электронной информационно-образовательной среде института. Статья предназначена для преподавателей, заинтересованных в методах повышения качества образования в неязыковых образовательных организациях, а также специалистов, разрабатывающих программы учебных дисциплин в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения.

Библиографический список

1. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность.* Москва: ЛКИ, 2010.
2. Саяхова Л.Г. Языковая картина мира и проблема систематизации лексики в современной словарной форме. *Российский гуманитарный журнал.* 2013; Т. 2, № 4: 368–374.
3. Маткина И.В. Структурная классификация терминологических словарей. *Очерки научно-технической лексикографии:* сборник статей. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2002: 128–146.

4. Омарова С.К. Использование учебного многоязычного терминологического словаря в обучении профессиональному иностранному языку студентов технических специальностей. *Молодой ученый*. 2014; № 20 (79): 610–615. Available at: https://moluch.ru/archive/79/13739/
5. Путилина Е.А., Ускова Е.О. Иноязычный профессиональный тезаурус специалиста экономико-правовой сферы как проблема лингводидактики. *Вестник ПНИПУ Проблемы языкознания и педагогики*. 2018; № 3: 175–187.
6. Вейдт В.П. Становление понятия «тезаурус» в российской педагогической науке. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Педагогические и психологические науки*. 2015; Выпуск 5: 149–155.
7. Пирогова Н.Г. *Развитие иноязычного профессионального тезауруса у студентов экономических специальностей на основе рецептивных видов речевой деятельности в процессе самостоятельной работы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.

References

1. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: LKI, 2010.
2. Sayahova L.G. Yazykovaya kartina mira i problema sistematizacii leksiki v sovremennoj slovarnoj forme. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2013; T. 2, № 4: 368-374.
3. Matkina I.V. Strukturnaya klassifikaciya terminologicheskih slovarej. *Ocherki nauchno-tehnicheskoj leksikografii:* sbornik statej. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2002: 128-146.
4. Omarova S.K. Ispol'zovanie uchebnogo mnogoyazychnogo terminologicheskogo slovarya v obuchenii professional'nomu inostrannomu yazyku studentov tehnicheskih special'nostej. *Molodoj uchenyj*. 2014; № 20 (79): 610-615. Available at: https://moluch.ru/archive/79/13739/
5. Putilina E.A., Uskova E.O. Inoyazychnyj professional'nyj tezaurus specialista `ekonomiko-pravovoj sfery kak problema lingvodidaktiki. *Vestnik PNIPU Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2018; № 3: 175-187.
6. Vejdt V.P. Stanovlenie ponyatiya «tezaurus» v rossijskoj pedagogicheskoj nauke. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki*. 2015; Vypusk 5: 149-155.
7. Pirogova N.G. *Razvitie inoyazychnogo professional'nogo tezaurusa u studentov `ekonomicheskih special'nostej na osnove receptivnyh vidov rechevoj deyatel'nosti v processe samostoyatel'noj raboty*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2012.

Статья поступила в редакцию 16.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-94-97

Kalnaus N.V., *teacher, GBOU Secondary School No. 136 (Saint Petersburg, Russia), E-mail: n.kalnaus@yandex.ru*
Surtayeva N.N.*, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen (Saint Petersburg, Russia), E-mail: nsurtaeva@yandex.ru*

PROSOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: FROM THEORY TO PRACTICE. The article examines the content of the concepts of "prosocial behavior" and "prosocial activity," provides an understanding of these concepts in the positions of various authors, and provides an author's interpretation of prosocial behavior in relation to the tasks of a specific scientific study. The authors analyze the existing points of view, according to which prosocial behavior is identified with altruistic, is completely selfless. Another position is also considered, according to which prosocial behavior is polymotivated and is extremely rarely completely selfless. According to which prosocial behavior is identified with altruistic, is completely selfless, and is extremely rarely completely selfless. The article also presents some results of experimental studies of prosocial behavior in secondary schools, identifies aspects that influence its formation. Among them is an integration factor that combines prosocial behavior, helping behavior, assertiveness, and altruism. The authors of the article confirm their conclusions with practical work.
Key words: **prosocial behavior, prosocial activity, altruism, helping behavior, assertiveness**

Н.В. Калнаус, *учитель ГБОУ СОШ № 136, г. Санкт-Петербург, E-mail: n.kalnaus@yandex.ru*
Н.Н. Суртаева, *д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru*

ПРОСОЦИАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

В статье рассматривается содержание понятий «просоциальное поведение», «просоциальная деятельность», приводится понимание данных понятий в позициях различных авторов, дается авторская трактовка просоциального поведения применительно к задачам конкретного научного исследования. Авторы анализируют существующие точки зрения, согласно которым просоциальное поведение отождествляется с альтруистическим, является полностью бескорыстным. Рассматривается и другая позиция, согласно которой просоциальное поведение полимотивировано и крайне редко является полностью бескорыстным. Также в статье приводятся некоторые результаты экспериментальных исследований просоциального поведения в условиях общеобразовательной школы, обозначены аспекты, влияющие на его формирование. Среди них интеграционный фактор, объединяющий просоциальное поведение, помогающее поведение, ассертивность и альтруизм. Свои выводы авторы статьи подтверждают практической работой.
Ключевые слова: **просоциальное поведение, просоциальная деятельность, альтруизм, помогающее поведение, ассертивность**

Современный этап развития общества характеризуется нестабильностью развития, неопределенностью результатов, скоростью изменений. По этой причине молодому поколению особенно трудно сориентироваться в обстановке и выстроить свои жизненные маршруты. Тенденция на усиление перечисленных аспектов связана с борьбой за молодежь на глобальном уровне. Наибольшую актуальность имеет вопрос о ценностных ориентирах и об установках, взятых молодежью в основу определения своего жизненного пути. Данная проблема имеет большое значение для любой страны. В этой связи исследования по вовлечению молодежи в позитивные социальные процессы, в просоциальную деятельность могут способствовать в решении вопросов воспитания и социализации детей и подростков. Изучение проблемы просоциальной деятельности обучающихся в общеобразовательных организациях является одним из действенных инструментов, помогающим формировать позитивный взгляд на ситуацию, связанную с социализацией подростков.

Целью исследования является рассмотрение особенностей просоциальной деятельности обучающихся в качестве одной из составляющих просоциального поведения в общеобразовательной организации. Для достижения обозначенной цели были сформулированы исследовательские задачи: рассмотреть на основе анализа научно-педагогической и психологической литературы современную трактовку понятия «просоциальная деятельность» и «просоциальное поведение»; выявить составляющие просоциальной деятельности на основе анализа имеющих место авторских позиций; обозначить особенности формирования просоциальной деятельности в условиях общеобразовательной организации.

Основными методами исследования заявленной темы являются анализ научной литературы, обобщение, систематизация, различные формы анкетирование, беседы, наблюдения. Интересные результаты получены по факту использования методики «Диагностика личной установки "альтруизм – эгоизм"». Научная новизна исследования заключается в выявлении компонентов просоциального поведения и условий, значимых для его формирования у обучающихся в общеобразовательных организациях.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что расширено понимание сути просоциальной деятельности за счет обозначения ее значимых видов деятельности: помогающая, ассертивная, просоциальная, альтруистическая. Данное обстоятельство открывает перспективы для дальнейших исследований в области содействия просоциальному поведению молодежи, а также апробации современных технологий воспитания. Практическая значимость представлена демонстрацией применения выявленных диагностических инструментов, проверкой условий, необходимых для формирования просоциального поведения обучающихся, и результатами, дающими возможность использования этого инструментария при решении воспитательных задач в общеобразовательных организациях.

В настоящее время можно констатировать факт достаточно большого разнообразия форм отклоняющегося поведения подростков. В определенной сте-

пени понятна причина особого внимания исследователей, которое обращено к просоциальному поведению. Авторы научных статей обращают внимание на то, что у обучающихся необходимо формировать способность оказания помощи ближнему без извлечения какой-либо выгоды, в том числе и материальной.

Для решения целевой установки исследования нами была проанализирована научно-педагогическая литература. Это позволило выявить мнение авторов статей и монографий, которые в той или иной степени рассматривали проблематику просоциальной деятельности, а также термины, которые применимы при рассмотрении позитивного поведения субъектов. Среди исследователей мы бы, прежде всего, выделили работы К.Д. Бэтсон, Г. Бирхофф, Д. Майерс, М. Снайдер, А. Омото и другие.

Понятие «просоциальное поведение» – относительно новый термин, который впервые встречается в работах по психологии J. Bryan, M. Test, D. Rosenhan, G.Q. White. Термин введен для обозначения одной из форм социального поведения, которое формирует отношение к окружающим с позиции понимания. В отечественной научной литературе авторы Н.В. Доморацкая и Н.В. Кухтова одними из первых констатировали факт введения в психолого-педагогическую практику термина «просоциальное поведение» [1]. В работе Ю.В. Ковалевой отмечено существование понятий, которые используются для обозначения поведения, связанного с оказанием помощи другому человеку, альтруизмом поступка, гуманного отношения к окружающим. Зарубежные исследователи чаще используют термин «просоциальное поведение» вместо «просоциальная деятельность». Причина одна. Такой термин является более широким по отношению к остальным [2].

Нами установлено, что авторы в своих работах используют такие термины, как «просоциальное поведение», «просоциальная деятельность», «просоциальная активность». Данную терминологическую базу дополняют «просоциальный аспект педагогической деятельности», «просоциальный подход», «просоциальное образование», «просоциальные навыки», «просоциальные доминанты», «просоциальные ценности», «просоциальные установки», «просоциальное воспитание». Достаточно часто перечисленные термины используются как синонимы с целью стилистического разнообразия. Мы не нашли в изученных работах довольно четкого разграничения между понятиями «просоциальное поведение» и «просоциальная деятельность». Одной из причин такой ситуации в научных исследованиях является то, что часто данные понятия объединяет термин «альтруизм», или «безвозмездная помощь окружающим». Данный факт затруднял задачу нашего исследования, связанного с раскрытием особенностей просоциальной деятельности обучающихся общеобразовательных школ. Для использования преимуществ просоциального поведения в общеобразовательном учреждении необходимо определить общие составляющие просоциальных процессов и обозначить разделяющую грань в имеющейся интеграции понятия.

Термин «просоциальное» в научных исследованиях отождествляется с положительным, помогающим другим самопожертвованием, позитивным поведением. Для подтверждения данного вывода мы обратились к авторской позиции ряда исследователей, изучающих понятия «просоциальная деятельность» и «просоциальное поведение». Исторически появление терминов относится к периоду 80-х годов прошлого столетия. Они были альтернативой асоциального поведения, которое было достаточно хорошо изучено.

Исследования в области отечественной педагогики рассматривают проблематику просоциальности, используя различные теоретические и практические источники. Работы Е.И. Ерошенковой посвящены причинам появления нового термина. Среди них называется необходимость определения просоциального поведения как феномен, антономичный антисоциальному. Доказательством такого вывода является отрицательное отношение к социальным нормам или стандартам поведения, стремление им препятствовать, неприятие устоявшихся традиций, определенных социальных групп людей [3]. Анализ научной педагогической литературы показывает, что еще достаточно большое количество авторов просоциальное поведение приравнивают к альтруистическому образу жизни и подчеркивают его бескорыстность, которая связана с личностными качествами без постороннего воздействия со стороны внешней среды [4]. Просоциальное поведение Н.В. Доморацкая, Н.В. Кухтова связывают с действиями, побудительными силами, в которых фиксируется высокий уровень нравственного мышления, соблюдение общепринятых этнических мер. Терминами-спутниками при этом является все тот же альтруизм и эмпатия [5].

Важной для нашего исследования является научная точка зрения Р. Чалдина, Д. Керника и С. Нейсберга, которые считают, что альтруизм является соподчиненным явлением по отношению к просоциальному поведению, и последнее шире понятия «альтруизм». М. Хьюстон также утверждает, что просоциальное поведение более значимое, чем альтруизм. Приведенные данные находят подтверждение в работах Е.П. Ильина, который обоснованно считает, что разделяет два понятия «среда, в которой совершаются поступки». А помощь субъектов образовательного процесса может носить как асоциальный, так и просоциальный характер. Такой же точки зрения придерживаются Е.В. Грибова и С.А. Войтова, дающие более подробное, по сравнению с первыми определениями, толкование термина «просоциальное поведение». Авторы отмечают такие свойства термина, как сохранение, защита, содействие развитию, дополняющие альтруизм поступка [6]. Наше исследование для полноты результата потребовало дополнительного рассмотрения интерпретации термина «просоциальное поведение» применительно к воспитательной практике в общеобразовательных учреждениях.

Просоциальная деятельность в условиях общеобразовательной организации связана с просоциальным поведением детей и подростков. В ходе формирования уважительного отношения к окружающим, понимания причин поведения и совершения поступков обучающимися и педагогами необходимо соблюдение определенной логики действий социального плана: просоциальные действия как составная часть просоциального поведения, которому предшествует практика помогающего поведения, ассертивность. Стержневую позицию в контексте просоциального действия, как и просоциального поведения, занимает альтруизм. На уровне просоциальной деятельности альтруизм формируется и становится нормой для большинства поступков. При просоциальном поведении обучающихся альтруизм, как правило, проявляется в целом ряде практик, в том числе волонтерском движении.

Наше определение просоциального поведения в условиях общеобразовательной школы приобретает логическую завершенность, так как использует преимущества, которыми обладает ассертивность. Именно ассертивность участвует в формировании навыков самостоятельно регулировать собственное поведение, отвечать за совершаемые поступки, обозначать границы их самостоятельности, не забывая об уважении к другим. Трансформация просоциальной деятельности в просоциальное поведение при помощи помогающего поведения, ассертивности и альтруизма обеспечивает подросткам возможность не только понять свои чувства, но и заслужить уважение других.

В итоге просоциальное поведение рассматривается нами не только как добровольные действия, приносящие пользу другим и обществу, но и как явление, которое может уменьшить негативное влияние ежедневного стресса на психическое здоровье и эмоции подростков. Просоциальное поведение рассматривается в качестве фактора, влияющего на академическую успеваемость, социальную адаптацию и самооценку.

Практическая часть нашего исследования позволила обобщить различные точки зрения на просоциальное поведение и условно разделить их на две группы. Сторонники первой считают, что просоциальное поведение отождествляется с альтруистическим, бескорыстным. Оно детерминировано внутренними факторами, а не внешним давлением или ожиданием вознаграждения. Вторая группа придерживается мнения о том, что просоциальное поведение полимотивировано и очень редко является полностью бескорыстным. В основе его лежит стремление к получению внешнего вознаграждения [6].

Анализ теоретических аспектов просоциального поведения и обоснование условий, влияющих на содействие просоциального поведения, позволил нам провести экспериментальное исследование в период 2021–2025гг. В констатирующей части педагогического эксперимента использовались опросные методы с использованием традиционных анкет, анкет-омнибусов, блиц-опросов, бесед, наблюдений, метода комиссии [7]. В процессе применения метода комиссии принимали участие научный руководитель, аспиранты научной школы, практикующие педагоги. Встречи проходили на платформе Zoom, что позволяло выходить на более объективные и обоснованные мнения расширенной аудитории. Приведем отдельные результаты, полученные нами в ходе констатирующей части педагогического эксперимента. На основе разработанного содержания опросных методов (анкет, анкет-омнибусов, блиц-опроса) нам удалось выявить динамику критериев эмоционального, ценностного аспекта образа жизни обучающихся. Было установлено, что все методы так или иначе влияют на просоциальное поведение подростков. Приведем некоторые результаты блиц-опроса и анкет-омнибусов. При ответе на вопрос: «Испытываете ли вы беспокойство при понимании состояния и положения другого человека, оказавшегося в затрудненной ситуации?», 57% респондентов ответили, что испытывали, 23% ответили «не знаю», и 20% дали отрицательный ответ. А при ответе на вопрос: «Испытываете ли вы чувство эйфории, радость за успех своего товарища», утвердительно ответили 48% респондентов, отказались отвечать 25%; отрицательно ответили 27% школьников. При ответе на вопрос: «Можете ли вы самостоятельно действовать в интересах другого человека без призыва к такому действию?», 58% респондентов ответили, что нет, добавив, что «своих дел много, нет времени». Блиц-опросы проходили в период эксперимента регулярно. Это позволило включить в опрос 286 школьников из разных образовательных организаций и даже регионов Российской Федерации. Анализировалось мнение старшеклассников. Участниками эксперимента стали ГБОУ СОШ № 136, СОШ № 311 г. Санкт-Петербурга, Тихвинский МАОУ СОШ № 9 и МАОУ «Лицей» г. Тобольска. Региональных отличий в позициях подростков мы не обнаружили. Общей проблемой является то, что специально организованной систематической работы по формированию просоциального поведения мы практически не обнаружили. Проводя анкетирование среди педагогов, мы пытались выяснить причины несистемной работы по содействию просоциальному поведению. Было установлено, что на вопрос: «Какие трудности (проблемы) испытываете в процессе содействия просоциальному поведению школьников?», получили ответы: перегрузка уроками, заполнением различных документов. Большое количество (89%) отмечают отторжение со стороны школьников, а 68%, опрошенных назвали непринятие со стороны родителей ориентацией на просоциальную деятельность. Более половины респондентов (59%) указали иные целевые установки. При ответе на вопрос о построении воспитательного процесса 58% участников анкетирования отметили ориентацию СМИ на иные ценности (образцы поведения). Кроме этого, педагоги отметили занятость школьников в дополнительном образовании, репетиторстве. По полученным ответам мы видим, что

Таблица 1

Результаты диагностики альтруизма на констатирующем и преобразующем этапах педагогического эксперимента

№ контрольных срезов	*Результаты диагностических срезов*			
	Констатирующий этап		*Преобразующий этап*	
значения	10 б. и выше (в большей степени выражен альтруизм, % опрошенных	Меньше 10 б. (в большей степени выражен эгоизм), % опрошенных	10 б. и выше (в большей степени выражен альтруизм), % опрошенных	Меньше 10 б. (в большей степени выражен эгоизм), % опрошенных
1.	34%	61% (5% отказались отвечать)	56%	41% (3% отказались отвечать)
2.	42%	52% (6% отказались отвечать)	63%	33% (4% отказались отвечать)
3.	44%	50% (6% отказались отвечать)	67%	30% (3% отказались отвечать)
Среднее значение	**40%**	54%	**62%**	35%

45% респондентов говорят об отсутствии курсов повышения квалификации для учителей по этому вопросу. На ценностно-смысловые ориентиры в поведении школьников и их родителей указали 74% педагогов. А на вопрос: «При работе со школьниками в качестве классного руководителя уделяете внимание содействию просоциальному поведению?», утвердительно ответили 57%, отрицательно – 43% педагогов. Вместе с тем при проведении анкетирования 66% педагогов считают необходимым делать целенаправленный, системный акцент на содействии просоциальной деятельности школьника, и лишь 34% считают, что и так много задач стоит перед учителями. Нас, конечно, в большей степени интересовал ответ на вопрос о том, какие условия необходимо создавать для содействия просоциальному поведению. В процессе анкетирования выявлены предложения педагогов при ответе на вопрос: «Что могли бы предложить для повышения результативности содействия просоциальному поведению?». Целевые установки в школе на поддержку, оценку просоциального поведения отметили 62% педагогов; освободить педагога на этот вид деятельности – 73%; привлекать больше родителей предложили 64% педагогов; волонтерское движение– 79%. Меньше всего расхождений во мнениях относительно необходимости включения в молодежные объединения организаций, подобно пионерской, комсомольской. Достаточно большое количество (37%) педагогов считают, что необходимо вернуть обязанности по школе трудового характера. Педагоги (60%) предлагают чаще проводить различные акции поддержки. Есть и такое мнение: «Нет смысла предлагать, все равно не будет реализовываться». Полученные данные позволяют направлять поле педагогической деятельности на устранение обозначенных проблем, поиск вариантов их решения. Кроме этого, проведенные исследования убеждают нас в том, что именно альтруизм является стержнем просоциального поведения.

На констатирующем и преобразующем этапах педагогического эксперимента нами проводилось исследование на предмет альтруистического поведения школьников как главного компонента, демонстрирующего уровень просоциального поведения (по методике Фетискина Н.П., Козлова В.В. и Мануйлова Г.М. [8]). Приведем результаты, полученные, согласно данной методике, в табл. 1.

Для наибольшей наглядности полученные результаты представим в виде диаграммы (рис. 1).

Таким образом, результаты, представленные в табл. 1 и на рис. 1, говорят о невысоком уровне альтруизма как компонента просоциального поведения, а на преобразующей части, когда осуществлялась специальная педагогическая деятельность по содействию такому поведения, уровень ее увеличивается.

Материалы проведенного исследования, частично отраженные в данной статье, позволяют говорить о том, что вовлечение обучающихся в просоциальную деятельность в период их обучения в общеобразовательных организациях позволяет снижать их уровень асоциальности. Особенно это касается среды подростков. Анализ научно-педагогической литературы дает возможность сделать вывод о том, что в большей степени проблема просоциальности исследуется в психологической литературе, в педагогических исследованиях она менее изучена, но интерес в последнее время к исследованиям данного аспекта возрастает.

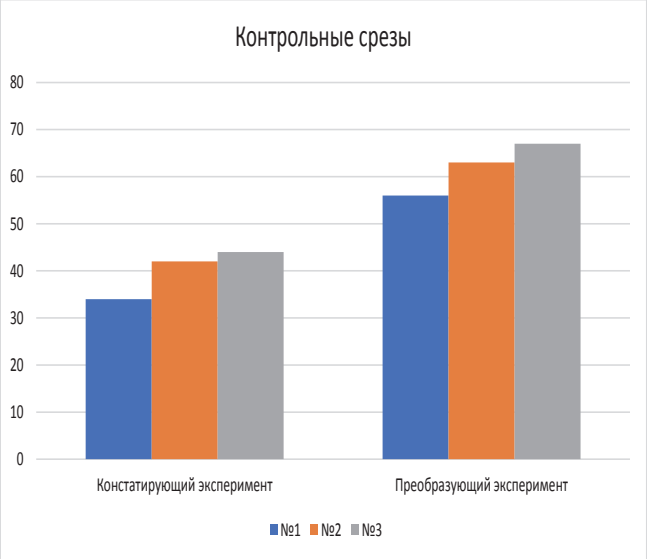


Рис. 1. Результаты диагностики альтруизма на констатирующем и преобразующем этапах педагогического эксперимента (показатели трех срезов)

Таким образом, ход нашего исследования и его результаты показали необходимость дальнейшей работы с наполнением и уточнением понятий «просоциальная деятельность» и «просоциальное поведение». Опыт наших зарубежных коллег, безусловно, заслуживает внимания. Но современная обстановка внесла большие корректировки в определение человеческих отношений и ценностей. Мы предполагаем, что в исследованиях российских педагогов может появиться точка зрения относительно интерпретации понятия «просоциальное поведение». Особенно это касается подростковой среды общеобразовательных школ, где закладываются значимые для детей ценности. Именно составляющие компоненты просоциального поведения – ассертивность, помогающее поведение и альтруизм – способствуют существенным образом сформировать обстановку понимания, доброжелательности адекватной помощи в коллективе детей и подростков.

Библиографический список

1. Доморацкая Н.В., Кухтова Н.В. *Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы методики изучения.* Методические рекомендации УО. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2011.
2. Ковалева Ю.В. *Особенности просоциального поведения студентов азербайджанского, белорусского и русского этносов во взаимосвязи с индивидуальными ценностями*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Смоленск, 2016.
3. Ерошенкова Е.И. Просоциальные установки будущего педагога как условие повышения качества современного образования. *Профессионально-педагогическая культура учителя и преподавателя: содержание, модели и технологии образовательной деятельности:* материалы VII Международной научно-практической конференции. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2021: 58–62.
4. Ильин Е.П. *Психология помощи*. Санкт-Петербург: Питер, 2013.
5. Гибитова Е.В., Войтова С.А. *Просоциальное воспитание как основа духовно-нравственного роста обучающихся.* Available at: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/239372-statja-prosocialnoe-vospitanie-kak-osnova-duh
6. Чернов А.Ю. Взаимосвязь норм просоциального поведения и индивидуальных особенностей личности. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2024; № 13: 150–155.
7. Кыверялг А.А. *Методы исследования в профессиональной педагогике.* Таллинн: Валгус, 1980.
8. Фетискин Н.П. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп:* учебное пособие для студентов вузов. Москва: Издательство института психотерапии, 2022.

References

1. Domorackaya N.V., Kuhtova N.V. *Prosocial'noe povedenie specialistov, orientirovannyh na okazanie pomoschi: teoreticheskie osnovy metodiki izucheniya.* Metodicheskie rekomendacii UO. Vitebsk: VGU im. P.M. Masherova, 2011.
2. Kovaleva Yu.V. *Osobennosti prosocial'nogo povedeniya studentov azerbajdzhanskogo, belorusskogo i russkogo `etnosov vo vzaimosvyazi s individual'nymi cennostyami*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Smolensk, 2016.

3. Eroshenkova E.I. Prosocial'nye ustanovki buduschego pedagoga kak uslovie povysheniya kachestva sovremennogo obrazovaniya. *Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura uchitelya i prepodavatelya: soderzhanie, modeli i tehnologii obrazovatel'noj deyatel'nosti:* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: ID «Belgorod» NIU «BelGU», 2021: 58-62.
4. Il'in E.P. *Psihologiya pomoschi.* Sankt-Peterburg: Piter, 2013.
5. Gibitova E.V., Vojtova S.A. *Prosocial'noe vospitanie kak osnova duhovno-nravstvennogo rosta obuchayuschihsya.* Available at: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/239372-statja-prosocialnoe-vospitanie-kak-osnova-duh
6. Chernov A.Yu. Vzaimosvyaz' norm prosocial'nogo povedeniya i individual'nyh osobennostej lichnosti. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2024; № 13: 150-155.
7. Kyveryalg A.A. *Metody issledovaniya v professional'noj pedagogike.* Tallinn: Valgus, 1980.
8. Fetiskin N.P. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp:* uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva: Izdatel'stvo instituta psihoterapii, 2022.

Статья поступила в редакцию 24.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-97-101

Kandaurova A.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Theory and Methodology of Education and Social Work, Institute of Pedagogy, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: kandaurova@list.ru*
Ibragimova L.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical and Social Education, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: laibra@yandex.ru*
Ibragimova O.V., *Cand. of Cultural Studies, Deputy Director of MBOU Secondary School No. 19 (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: nikon30@yandex.ru*

PERSONAL RESOURCES IN ENSURING SAFETY OF A TEACHER. The article examines a problem of safety of a teacher's life in the modern educational space, which depends on many factors of the changing world. The article draws attention to the study of the impact of social changes on human security both in past works and in modern publications. Being in a mode of constant uncertainty and emotional tension, the teacher does not feel safe, which not only reduces the productivity of his work, but also the feeling of satisfaction from work. This contributes to the development of fatigue, professional burnout, professional stagnation and other professional deformations. The solution to the problem of preserving the professional health of a teacher, professional longevity and life satisfaction in general as an indicator of safety may consist in the development and enrichment of personal resources of teachers. In solving this problem, a socio-psychological (cognitive-oriented) technology for the development of personal resources of teachers in ensuring the safety of life is proposed. The results of the technology testing confirm its expediency, effectiveness and accessibility for use by different people: the technology can be applied with students, students, and other specialists, since it has no pronounced limitations.

Key words: **personal resources, teacher, life safety, technology, changing world, professional activity, social changes**

А.В. Кандаурова*, д-р пед. наук, доц., зав. каф. теории и методики воспитания и социальной работы Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kandaurova@list.ru*
Л.А. Ибрагимова*, д-р пед. наук, проф., Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: laibra@yandex.ru*
О.В. Ибрагимова*, канд. культурологии, зам. директора МБОУ «Средняя школа № 19» г. Нижневартовска, г. Нижневартовск, E-mail: nikon30@yandex.ru*

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье рассматривается проблема безопасности жизнедеятельности педагога в современном образовательном пространстве, которая зависит от множества факторов меняющегося мира. Обращается внимание на исследование вопроса влияния социальных изменений на состояние безопасности человека как в прошлых работах, так и в современных публикациях. Находясь в режиме постоянной неопределенности и эмоциональной напряженности, педагог не чувствует себя в безопасности, что не только снижает производительность его труда, но и чувство удовлетворённости от своего дела. Это способствует развитию усталости, профессионального выгорания, профессиональной стагнации и других профессиональных деформаций. Решение проблемы сохранения профессионального здоровья педагога, профессионального долголетия и удовлетворенности жизнью в целом как показателя безопасности может заключаться в развитии и обогащении личностных ресурсов педагогов. В решении поставленной проблемы предложена социально-психологическая (когнитивно-ориентированная) технология развития личностных ресурсов педагогов в обеспечении безопасности жизнедеятельности. Результаты апробации технологии подтверждают ее целесообразность, результативность и доступность для применения разными людьми: технология может быть применима со студентами, с обучающимися, другими специалистами, поскольку она не имеет выраженных ограничений.

Ключевые слова: **личностные ресурсы, педагог, безопасность жизнедеятельности, социально-психологическая технология, меняющийся мир, профессиональная деятельность, социальные изменения**

Актуальность темы связана с рядом фактов. Выражение «меняющийся мир» стало действительно важнейшим трендом современности, инициирующим «новый виток исследований человека в ситуации жизненных изменений» [1]. Высокий темп современной жизни, динамичность и масштабность изменений во всех сферах жизнедеятельности неизменно приводят человека к состоянию эмоционально-психического напряжения, тотальной усталости и снижению адаптационных возможностей. Ученые всех направлений все настойчивее призывают человека к необходимости меняться – в современных реалиях человек должен непрерывно овладевать новыми знаниями, компетенциями, чтобы уверенно принимать решения, адекватно реагировать на жизненные затруднения в условиях нарастающей информационной и технологической опасности. Глобальные, разнонаправленные социальные изменения последних десятилетий бросили современному человеку ряд вызовов: для сохранения безопасной жизнедеятельности человек должен обладать потенциалом стрессоустойчивости; владеть разными копингами и техниками для разрешения конфликтных и сложных ситуаций социального взаимодействия; обладать эмоциональной устойчивостью в ситуации оперативного реагирования и т. д. Данные способности и умения для многих профессий уже перешли в разряд профессионально необходимых компетенций.

Особую актуальность проблема безопасности жизнедеятельности имеет в отношении педагогов, в силу своей профессиональной деятельности несущих ответственность за подрастающее поколение страны. Известно, что скорость и масштабность происходящих социальных перемен и трансформаций требует нарастающего эмоционально-психического напряжения и расходования адаптационных ресурсов человека, приводя его в состояние усталости, неудовлетворенности, что снижает ощущение безопасности жизнедеятельности. Обращаясь к педагогу как ведущему субъекту образовательного процесса, следует уточнить, что он испытывает влияние всех происходящих изменений и трансформаций с удвоённой силой – как социальный субъект и как субъект профессиональной деятельности. Сегодня педагог как социальный субъект не чувствует себя в безопасности, он находится в постоянной ситуации неопределённости завтрашнего дня. Такое состояние, характеризуемое во многих исследованиях и по всем показателям как постстрессовое, «по силе своего влияния на социально-психологическое благополучие и удовлетворенность жизнью в ряду других факторов, стоит на первом месте» [11]. Педагог как субъект профессиональной деятельности находится в постоянном эмоционально-психическом напряжении под давлением ответственности за подрастающее поколение и внимания общественности к результатам своей деятельности на фоне высокой эмоциональной и интеллектуальной напряженности педагогической деятельности по определению. При этом в современной науке недостаточно уделяется внимания практическому решению проблемы сохранения и преумножения жизненных, личностных ресурсов педагога, развития его жизнестойкости и т. д.; «недостаточно изучена собственно психологическая природа субъектной активности самой личности по обеспечению своей безопасности в восприятии человеком своего состояния с позиции «опасность/безопасность» [8].

Цель статьи заключается в обосновании ресурсного подхода в обеспечении безопасности жизнедеятельности современного педагога.

Объект исследования – социально-психологические технологии в развитии личностных ресурсов педагогов по обеспечению безопасности жизнедеятельности.

Задачами данного исследования являются анализ подходов к решению проблемы развития личностных ресурсов; определение основных теоретико-ме-

тодологических положений к проектированию технологий развития ресурсов; разработка и апробации социально-психологической (когнитивно-ориентированной) технологии развития безопасности жизнедеятельности педагога.

Научная новизна исследования заключается в обосновании ресурсного подхода к решению проблемы развития безопасности педагогов на современном этапе трансформации образовательного пространства и разнонаправленных изменений социальной действительности; в разработке социально-психологических технологий развития личностных ресурсов педагогов, обеспечивающих безопасность жизнедеятельности; в доказательстве необходимости обращения к субъектному потенциалу педагога в непрерывном профессионально личностном развитии в меняющемся мире.

Теоретическая значимость исследования представлена анализом междисциплинарных подходов к актуализации проблемы развития личностных ресурсов, актуализации субъектности педагога для преодоления негативного влияния социальных изменений и трансформаций, для сохранения профессионального долголетия и повышения социального благополучия.

Как отмечалось нами в других работах, педагог, как проводник подрастающего поколения в неопределенное будущее, «должен являть собой образец нравственной и эмоциональной устойчивости», демонстрировать безопасное социальное взаимодействие, уверенно решать возникающие проблемы [2]. Вместе с тем о разрушительном влиянии скорости социальных изменений на состояние человека начали рассуждать социологи и философы во второй половине прошлого столетия. Так, в 1965 году Э. Тоффлер ввел в оборот метафору «шок будущего» (Future Shock) (1970) [3]; А. Шюц писал о потере человеком «социальной навигации» в неопределенном меняющемся мире [4, с. 67]; П. Штомпка ввёл в научный дискурс метафору «культурная травма». Он утверждал, что социальные изменения носят травмирующий характер и травмирующие последствия, поскольку они ломают привычные стереотипы, разрушают ценностно-смысловые конструкты, обесценивают привычные социальные правила прошлого жизненного опыта [5]. И в современном социально-философском контексте данная проблема не теряет актуальности. В.А. Ядов, поддерживая травматологическую метафору П. Штомпки, подчеркивает, что динамичность и скорость социальных изменений не столько болезненно сказывается на «особенностях общественных структур общества, переживающих резкие изменения, сколько на внутреннем психическом самочувствии граждан» [6]. В социальной психологии следует назвать работы Е.П. Белинской, доказывающей, что «яркая выраженность интенсивных процессов социальных изменений сделала проблему субъекта изменяющегося мира актуальной для гуманитарного знания в целом, определив становление методологической платформы парадигмы изменений» [7]. Э.Ф. Зеер также полагает, что «изменяющийся неустойчивый мир обусловил необходимость приспособления, адаптации к новым реалиям жизни человека. Актуальной стала проблема обеспечения стабильности, устойчивости, уравновешенности жизни» [8]. По мнению О.Ю. Зотовой, современный мир с его «текучей реальностью» и «шоковым» воздействием на человека требует комплексного подхода к проблеме безопасности жизнедеятельности [9]. И сегодня проблема безопасности жизнедеятельности педагога все чаще становится предметом специального исследования. К примеру, И.А. Савченко непосредственно изучает социальную безопасность педагога, понимая под ней «умения и навыки самозащиты и предотвращения социальных опасностей, обеспечивающие успешное взаимодействие с другими людьми, реализацию способностей и удовлетворение потребностей» [10]. И.А. Савченко указывает на множественность потенциально опасных факторов современной системы образования, угрожающих нормальному функционированию педагога как субъекта труда; морально-психологическому климату и характеру социального взаимодействия всех субъектов образования; здоровью и реализации здорового образа жизни; духовно-нравственной, гражданско-правовой и информационной безопасности и другие [10]. Безусловно, все факторы снижают качество и результаты профессиональной деятельности педагога, осложняют все системы социальных отношений, снижают удовлетворенность жизнью. А.А. Сафин доказывает связь социальной безопасности педагога с риском возникновения профессиональной деформации, под которой понимает, прежде всего, «нарушение целостности личности в результате снижения адаптивных свойств под влиянием меняющегося мира и условий труда» [11]. Высокие требования современного мира к качеству и результатам педагогического труда, разрушающие адаптационные возможности современного педагога, инициировали значительное число исследований данной проблемы в различных областях гуманитарного знания. При этом во всех исследованиях подчеркивается, что при значительном разнообразии подходов актуальность проблемы по-прежнему требует теоретических и практических решений.

Практичная значимость исследования заключается в актуализации проблемы развития личностных ресурсов педагогов, в осознании самими педагогами целесообразности и необходимости личностного и профессионального развития; в разработанной и апробированной социально-психологической технологии (когнитивно-ориентированной), применение которой не имеет возрастных и профессиональных ограничений.

Исследование опиралось на теоретико-методологические подходы: ресурсный; технологический; а также на положения психосемантического подхода; рационально-эмоционально-поведенческой психотерапии; на идеи феноменологического диагностирования. Применялись методы анализа, проектирования, экстраполяции, фокус-группы, формирующего диагностирования, диагностического группового тренинга в рамках качественной исследовательской стратегии.

Теоретико-методологические основы исследования

В качестве теоретико-методологических основ исследования были выбраны следующие положения, доказанные О.Ю. Зотовой, Л.В. Тарасовой, Л.В. Карапетян [9]:

– состояние безопасности выступает исходным условием нормальных межличностных взаимоотношений. В случае негармоничного социального взаимодействия субъекты демонстрируют выраженный уровень «фрустрированности доверия; неудовлетворенность межличностными отношениями; отсутствие чувства защищенности от негативных психологических воздействий; наличие напряженности, трудности в отношениях» [9];

– профессионально личностное развитие, актуализация личностных ресурсов являются «наиболее оптимальными условиями безопасной жизнедеятельности в связи с тем, что парадигма самоутверждения базируется не столько на адаптации к опасностям, сколько на развитии собственных внутренних сил» [9];

– «обеспеченность безопасности жизнедеятельности человека является результатом его собственных усилий как субъекта ситуации, источник безопасности субъекта в значительной мере заключен в нём самом» [9].

В качестве методологического подхода решения поставленных в исследовании задач определён ресурсный подход, согласно которому:

– жизненные ресурсы способны не только к растрачиванию, но и к сохранению, накоплению, развитию, преумножению;

– осознаваемость жизненных ресурсов обеспечивает их системность, доступность, перераспределение, рациональное расходование и «консервацию»;

– рациональная работа человека со своими жизненными ресурсами повышает его адаптивные возможности;

– снижение или потеря жизненных ресурсов «влечет за собой потерю субъективного благополучия, запускает механизм стресса, негативно сказывается на здоровье» [8].

В большинстве подходов жизненные ресурсы рассматриваются как «совокупный жизненный потенциал человека, включающий психологические ресурсы, физические и физиологические, материальные, социальные и другие, обеспечивающие высокий уровень адаптации человека в сложных жизненных ситуациях» [12]; как «механизмы функционирования человека (организма)» [9]. Успешная профессиональная, повседневная и социальная самореализация возможна в безопасном существовании педагога при достаточном ресурсном обеспечении. Следовательно, в меняющемся стрессогенном мире проблема сохранения и приумножения жизненных ресурсов приобретает новое звучание.

Когнитивно-ориентированная технология развития безопасности жизнедеятельности педагога

Решение проблемы ресурсного обеспечения безопасности жизнедеятельности педагога предлагается рассмотреть на примере когнитивно-ориентированной технологии развития безопасности жизнедеятельности педагога, которая носит социально-психологический характер. В самом общем смысле в гуманитарных науках под технологиями понимается совокупность методов, средств, техник, приемов, обеспечивающих желаемый результат.

Анализ современных научных изысканий в данной области позволяет выделить как минимум три группы социально-психологических технологий, которые могут успешно применяться для обеспечения и развития безопасности жизнедеятельности педагога в современном меняющемся мире. К таким технологиям следует отнести:

– *когнитивно-ориентированные технологии безопасности жизнедеятельности педагога,* связанные с социальным познанием и конструированием мира, расширяющие когнитивные ресурсы педагога;

– *аффективно-ориентированные технологии безопасности жизнедеятельности педагога* способствуют развитию и коррекции эмоционального (аффективного) компонента, развитию компетенции эмоциональной регуляции; работают на развитие умений принимать ситуацию, обогащают потенциал эмоциональных ресурсов личности педагога;

– *конативно-ориентированные технологии безопасности жизнедеятельности педагога* основаны на потенциале поведенческих стратегий, направлены на развитие коммуникативности, гибкости, мобильности в социальном взаимодействии, расширяют арсенал способов принятия решений в различных ситуациях.

Согласно классическому пониманию, технология должна отвечать ряду критериев, среди которых выделим следующие: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость. В качестве примера и соответствия названным критериям остановимся на описании когнитивно-ориентированной технологии безопасности жизнедеятельности педагога.

Концептуальность. Теоретической основой для проектирования социально-психологических технологий безопасности жизнедеятельности педагога послужили выводы теоретического анализа научных исследований, а именно:

– положения психосемантического подхода к исследованию механизмов социально-психологической безопасности личности [13]. В качестве отправной точки обеспечения безопасности признан механизм категоризации, позволяющий субъекту уставить бинарную позицию в восприятии и оценке среды (мира, жизни)

Таблица 1

Структура управления когнитивно-ориентированной технологией безопасности жизнедеятельности педагога

№	Этап технологии	Содержание деятельности	Ожидаемый результат	Управление, коррекция
1.	Диагностический	Диагностика параметров безопасности жизнедеятельности педагога в условиях меняющегося мира	Выявление проблем в восприятии факторов опасности	Возможность повторной диагностики, соблюдение конфиденциальности
2.	Рефлексивный	Оценка персональных переживаний, осознание проблемы опасности/безопасности, фиксация факторов, проблем, вызывающих напряжение, тревогу	Определение групп проблем, осознание и принятие наличия конкретных факторов опасности жизнедеятельности, фиксация внимания на них	Возможность отмены этапа, возвращение к диагностике, индивидуальное или групповое консультирование по ситуации
3.	Описательный	Применение различных техник и приемов для описания каждой ситуации опасности (метафоры, синонимы, рисунки, схемы, МАК, др.)	Выражение эмоций как своего отношения к проблеме опасности, формирование представление о ней, ограничение ее влияния	Возможность замены техники, отмены этапа, индивидуальное или групповое консультирование по ситуации
4.	Этап категоризации	Составление индивидуальной карты по каждой проблеме: опасность /безопасность	Категоризация ситуации опасности / безопасности каждым участников	Возможность замены техники, отмены этапа, индивидуальное или групповое консультирование по ситуации
5.	Ресурсный	Поиск персональных ресурсов, составление списка возможного резусного обеспечения преодоления ситуации	Актуализация и обогащение жизненного потенциала	Помощь в формулировании, демонстрация примеров, индивидуальное или групповое консультирование по ситуации
6.	Проектировочный	Составление маршрута, карты, стратегии, плана, проекта деятельности по преодолению состояния опасности по каждой ситуации	Когнитивное изменение отношения к ситуации, восприятие ее как отдельного фактора	Помощь в формулировании, демонстрация примеров, индивидуальное или групповое консультирование по ситуации
7.	Контрольный	Вторичная диагностика состояния	Результаты, ожидаемая динамика показателей	Обработка результатов, консультирование, возможность повторной диагностики, замены методики
8.	Аналитический	Рефлексия и обсуждение динамики результатов состояния всеми членами	Положительная динамика результатов. Фиксация показателей безопасности	Обработка результатов, консультирование, возможность повторной диагностики, замены методики

«опасный – безопасный». Осознавая возникновение некой внешней опасности мира на основе имеющихся образов опасности и безопасности, человек актуализирует свои ресурсы (когнитивные, эмоциональные, психологические, поведенческие). Основными смысловыми составляющими осознания опасности являются субъективные переживания человека;

– положения рационально-эмоционально-поведенческой психотерапии А. Эллиса и когнитивной психотерапии А. Бэка, которые, в отличие от психоанализа и классической поведенческой психологии, в центр мировосприятия ставят человека, предоставляя ему полную ответственность «за выбор причинять или не причинять самому себе серьезное беспокойство» [14; 15]. В рамках данного подхода обосновано, что педагог вполне может самостоятельно влиять на свои эмоциональные реакции, детерминированные внешними вызовами (в нашем случае – факторами меняющегося мира и трансформациями профессиональной среды). Следовательно, педагог обладает огромными ресурсами и возможностями для самоконтроля и самоуправления своими чувствами. Известно, что в общей структуре личности все три компонента взаимосвязаны и взаимообусловлены: так, изменение одного из компонентов обязательно повлечет за собой изменение других (меняя отношение к ситуации, мы по-другому реагируем на нее, по-другому осуществляем систему социального взаимодействия);

– положения субъектно-деятельностного подхода. В русле отечественной психологии принцип субъектности достаточно обоснован. Еще С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что «для человека не столь существенным является сам собственно ход событий, сколь отношение человека к этому событию» [16, с. 94].

Системность. Основным методологическим принципом, обеспечивающим системность при проектировании и выборе социально-психологических технологий безопасности жизнедеятельности педагога в современных условиях, послужило положение рационально-эмоционально-поведенческой психотерапии А. Эллиса и когнитивной психотерапии А. Бэка о том, что эмоциональные, мотивационные и поведенческие компоненты личности педагога, воспринимающей себя в ситуации опасности, являются продуктом когнитивных процессов. При этом все компоненты, как уже отмечалось, являются взаимосвязанными.

Управляемость. Управляемость когнитивно-ориентированной технологии обеспечивается последовательной логикой этапов ее реализации. В табл. 1 дана их краткая характеристика.

Остановимся на примере реализации когнитивно-ориентированной социально-психологической технологии развития безопасности жизнедеятельности в группе педагогов. Данная технология основана на когнитивных возможностях социального познания и конструировании нового мира, который создает новые условия жизнедеятельности и сохранения личностной и социальной безопасности в нем. Иными словами, «сложившиеся у человека ранее стереотипы, базисы прежнего уже не работают в новом мире» [17]. Г.М. Андреева утверждает, что «*конструирование* образа (нового) мира понимается как специфическая технология его *понимания»* [17]. И далее говорит о том, что «…вряд ли наука может снабдить каждого члена общества конкретными «рекомендациями», как *надо* познавать мир, но и простое описание того, как это *на деле* происходит, не такое уж малозначимое приобретение» [17]. Реализация технологии может быть в совершенно разнообразных формах – индивидуальной и групповой; вербальной и письменно-аналитической; это могут быть небольшие по составу фокус-группы и большие дискуссионные дебаты; групповые тренинги и сторителлинги, а также имитационные и деловые игры. Главной задачей технологии является обращение к субъектности участников, к актуализации вопроса о мире, своем месте в нем, о настроении, о необходимости, способах и стратегиях совладания с внешними и внутренними факторами, нарушающими безопасность, о личностных ресурсах, повышении адаптационных возможностей и многим другим.

Приведём пример реализации технологии в форме группового тренинга, который был трижды апробирован педагогами: а) адаптивной школы г. Тары, Омской области; б) педагогами общеобразовательных школ города Санкт-Петербурга; в) педагогами общеобразовательных школ города Нижневартовска.

Одной из характеристик современного меняющегося мира, вызывающего тревожность и неопределённость, на первом этапе реализации технологии – диагностическом – педагоги выбрали «хрупкость». На втором – рефлексивном – этапе участники тренинга оценивают хрупкость мира как причину для беспокойства. Для этого каждому участнику необходимо: 1) на листе бумаги написать синонимы к термину «хрупкость»; 2) к каждому синониму подобрать свое состояние (чувство) – связать синонимы и свое чувство с вероятностью опасности в будущем и 3) определить факторы, вызывающие тревогу (рис. 1).

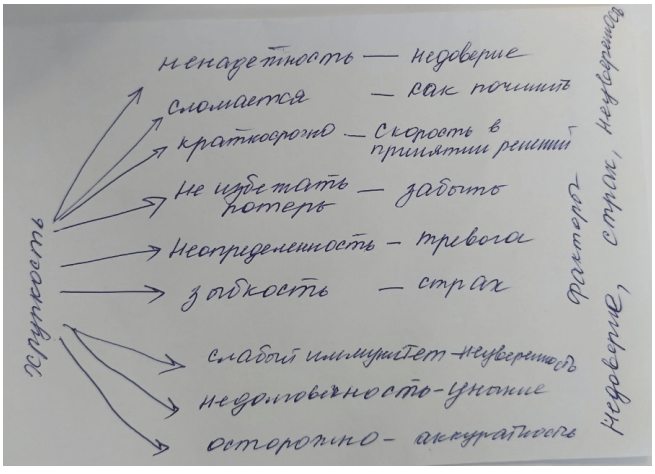


Рис. 1. По материалам работы тренинга

Следующие этапы – описательный, категоризации и ресурсный – направлены на осмысление и осознание выявленных факторов (например, недоверие, страх, неуверенность, тревога). Участники тренинга описывают свое состояние по каждому фактору, сравнивают их между собой (категоризация) и приходят к необходимости что-то делать (проектировочный этап).

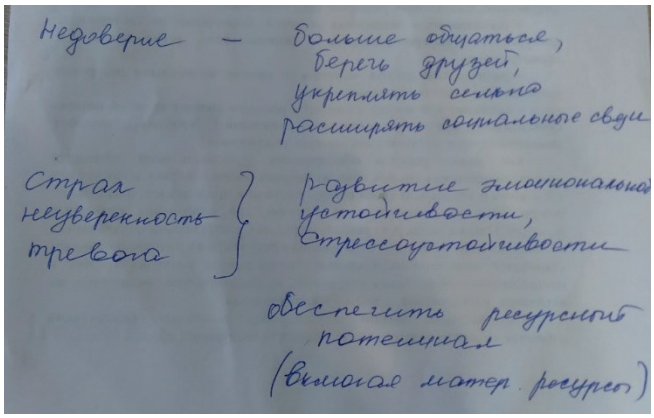


Рис. 2. По материалам работы тренинга

Таким образом, в работах отечественных и зарубежных исследователей неоднократно подчеркивалось, что влияние факторов современного динамично меняющегося мира неизбежно приводит к относительно схожим симптомам состояний у разных людей во всем мире – пассивности, апатии, тормозящей принятие важных решений, а отсюда – тревоге за завтрашний день и страху перед будущим. Кроме того, хроническое напряжение и тревога приводят к возникновению таких явлений, как «думскролинг», «информационная интоксикация». (Думскролинг, или думсёрфинг (англ. *doom* — «злой рок», «гибель» и scroll – «прокручивать, листать»). По мнению «Оксфордского словаря английского языка, эта лексема названа словом года – 2020, которое означает «болезненное погружение в новостную ленту, где преобладают плохие вести»).

Многие психологи, философы, футурологи предлагают научиться принимать текущую ситуацию (не одобрять, не отрицать, не игнорировать, а принимать).

Работа в предлагаемой нами когнитивно-ориентированной технологии развивает когнитивные личностные ресурсы педагога, что позволяет ему по-новому смотреть на текущие ситуации, принимать эти ситуации и в профессиональной, и в повседневной жизнедеятельности безоценочно, не перенося на аффективную платформу. Приобретение опыта осмысления каждой ситуации (детального разбора, категоризации, сравнения) снимает возможное негативное, деструктивное воздействие разных сложных ситуаций.

В данной работе в качестве примера и в рамках ограничения объема жанра статьи была рассмотрена только когнитивно-ориентированная технология в работе с педагогами по развитию потенциала личностных ресурсов в обеспечении безопасности жизнедеятельности. Опираясь на отечественные работы о структуре личности и на положения рационально-эмоционально-поведенческой психотерапии А. Эллиса и когнитивной психотерапии А. Бэка, а также логику субъектно-деятельностного подхода о предметно-преобразующей активной деятельности личности (С.Л. Рубинштейн), можно утверждать о том, что рассматриваемая технология отвечает всем критериям активной субъектной модели поведения самого педагога по преодолению реальных и возможных деструктивных состояний.

Две другие группы технологий (аффективно-ориентированные и конативно-ориентированные), касаются других личностных компонентов также вполне доступны для разных категорий участников (педагогов и обучающихся, представителей других специальностей). Разумеется, наиболее эффективного результата в развитии личностных ресурсов и обеспечении безопасности жизнедеятельности следует ожидать в комплексной работе по всем трем группам технологий. Вместе с тем полученные результаты отвечают поставленным задачам, показали целесообразность исследовательского замысла и перспективы дальнейших исследований.

Так, по результатам работы тренинга на последнем аналитическом этапе реализации когнитивно-ориентированной технологии в качестве ожидаемых результатов участниками тренинга – педагогами – были названы следующие:

– *развитие доверия в системе социального взаимодействия*, что приведет к удовлетворённости межличностным общением, повысит безопасность профессионального и социального взаимодействия;

– *развитие эмоциональной устойчивости* обеспечит развитие стабильности состояния, снизит тревожность и беспокойство, будет способствовать уменьшению страха за настоящее и будущее;

– *развитие личностных качеств по быстрому принятию решения в ситуации неопределённости* обеспечивает развитие гибкости мышления, оперативности реагирования, что снижает давление неопределенности, неуверенности и повышает безопасность существования в моменте;

– *развитие личностных ресурсов*, таких как, например, освоение новых компетенций (критического мышления, ИКТ, креативности, др.), обеспечивает накопление жизненного потенциала и в целом увеличивает степень благополучия, удовлетворенности в настоящем и уверенности в будущем.

Разумеется, предлагаемая технология может быть применима в работе с любыми группами людей – со студентами, обучающимися, другими специалистами, поскольку она не имеет выраженных ограничений и доступна в использовании.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. *Психологические исследования*. 2015; Т. 8, № 40: 1–8.
2. Кандаурова А.В. Дескрипторы и показатели безопасности жизнедеятельности педагога в современном меняющемся мире. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания.* 2024; № 43 (2): 158–173.
3. Тоффлер Э. *Шок будущего*. Перевод с английского. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2002.
4. Шюц А. Структура повседневного мышления. Перевод с английского и немецкого В.Г. Николаева и др. *Избранное: мир, светящийся смыслом.* Москва: РОССПЭН, 2004.
5. Штомпка П. Культурная травма в посткоммунистическом обществе (статья вторая). *Социс.* 2001; № 2: 8–12.
6. Ядов В.А. *Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций*: курс лекций для студентов магистратуры по социологии. Санкт-Петербург: Интерсоцис, 2009.
7. Белинская Е.П. *Человек в изменяющемся мире – социально-психологическая перспектива*. Москва: Прометей, 2005.
8. Зеер Э.Ф. Социально-психологические аспекты развития жизнеспособности и формирования жизнестойкости человека. *Педагогическое образование в России*. 2015; № 8: 69–76.
9. Зотова О.Ю., Тарасова Л.В., Карапетян Л.В. Психологическая безопасность пожилых людей. *Ярославский педагогический вестник*. 2019; № 5 (110): 88–98.
10. Савченко И.А. Социальная безопасность учителя в образовательной среде: концептуальные основы. *Современные научные исследования и инновации*. 2016; № 3: 640–645.
11. Сафин А.А. Социальная безопасность и профессиональные деформации педагога. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; № 2: 146–153.
12. Пряжникова Е.Ю., Кандаурова А.В. К вопросу о социально-психологических технологиях безопасности личности в условиях BANI-мира. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2024; № 14 (1): 103–110.
13. Гамова С.Н., Красова Т.Д., Чуйкова Ж.В. Научные подходы к изучению психологической безопасности в отечественных и зарубежных исследованиях. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; № 4.
14. Бек Дж. *Когнитивно-поведенческая терапия. От основ к направлениям*. Санкт-Петербург: Питер, 2018.
15. Эллис А., Драйден У. *Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии*. Санкт-Петербург: Издательство «Речь», 2002.
16. Рубинштейн С.Л. *Теоретические вопросы психологии и проблема личности. Психология личности: Тексты*. Москва: Издательство Московского университета, 1982.
17. Андреева Г.М. Образ мира и/или реальный мир? *Вопросы психологии*. 2013; № 3: 33–43.

References

1. Asmolov A.G. Psihologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya. *Psihologicheskie issledovaniya*. 2015; T. 8, № 40: 1-8.
2. Kandaurova A.V. Deskriptory i pokazateli bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti pedagoga v sovremennom menyayuschemsya mire. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya*. 2024; № 43 (2): 158-173.
3. Toffler `E. *Shok buduschego*. Perevod s anglijskogo. Moskva: OOO «Izdatel'stvo ACT», 2002.
4. Shyuc A. Struktura povsednevnogo myshleniya. Perevod s anglijskogo i nemeckogo V.G. Nikolaeva i dr. *Izbrannoe: mir, svetyaschijsya smyslom.* Moskva: ROSSP`EN, 2004.
5. Shtompka P. Kul'turnaya travma v postkommunisticheskom obschestve (stat'ya vtoraya). *Socis.* 2001; № 2: 8-12.
6. Yadov V.A. *Sovremennaya teoreticheskaya sociologiya kak konceptual'naya baza issledovaniya rossijskih transformacij*: kurs lekcij dlya studentov magistratury po sociologii. Sankt-Peterburg: Intersocis, 2009.
7. Belinskaya E.P. *Chelovek v izmenyayuschemsya mire – social'no-psihologicheskaya perspektiva*. Moskva: Prometej, 2005.
8. Zeer `E.F. Social'no-psihologicheskie aspekty razvitiya zhiznesposobnosti i formirovaniya zhiznestojkosti cheloveka. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; № 8: 69-76.
9. Zotova O.Yu., Tarasova L.V., Karapetyan L.V. Psihologicheskaya bezopasnost' pozhilyh lyudej. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 5 (110): 88-98.

10. Savchenko I.A. Social'naya bezopasnost' uchitelya v obrazovatel'noj srede: konceptual'nye osnovy. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2016; № 3: 640-645.
11. Safin A.A. Social'naya bezopasnost' i professional'nye deformacii pedagoga. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 2: 146-153.
12. Pryazhnikova E.Yu., Kandaurova A.V. K voprosu o social'no-psihologicheskih tehnologiyah bezopasnosti lichnosti v usloviyah BANI-mira. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2024; № 14 (1): 103-110.
13. Gamova S.N., Krasova T.D., Chujkova Zh.V. Nauchnye podhody k izucheniyu psihologicheskoj bezopasnosti v otechestvennyh i zarubezhnyh issledovaniyah. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; № 4.
14. Bek Dzh. *Kognitivno-povedencheskaya terapiya. Ot osnov k napravleniyam*. Sankt-Peterburg: Piter, 2018.
15. `Ellis A., Drajden U. *Praktika racional'no-`emocional'noj povedencheskoj terapii.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Rech'», 2002.
16. Rubinshtejn S.L. *Teoreticheskie voprosy psihologii i problema lichnosti. Psihologiya lichnosti: Teksty*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1982.
17. Andreeva G.M. Obraz mira i/ili real'nyj mir? *Voprosy psihologii*. 2013; № 3: 33-43.

Статья поступила в редакцию 19.06.25

УДК 372.881.1:811.511.131 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-101-103

***Kostina K.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, Research Institute of National Education (Izhevsk, Russia), E-mail: kostinaxenja@yandex.ru*

TYPES OF DICTATION IN THE UDMURT CLASS FOR THE LEVEL OF PRIMARY GENERAL EDUCATION. The article examines dictation in the Udmurt language course. The main objective of the study is to provide an overview of the content of teaching manuals with dictation texts on the Udmurt language for the level of primary general education, published in various years. The types of dictations are described: control, preventive, vocabulary, creative, visual, educational, explanatory, selective, free, verification dictation, self-dictation, dictation for control copying. It is indicated that the dictation is one of the effective means of forming spelling skills of students in the process of learning their native (Udmurt) language, and that dictation texts are mostly based on texts from Udmurt fiction, mass media, and oral folk art. Special attention is paid to the standards for the volume of vocabulary and control dictation, and the assessment criteria. The results of the research will be useful in the development of methodological manuals on the organization of dictation writing.

Key words: **native (Udmurt) language, dictation, language literacy, assessment criteria**

***К.Г. Костина,** канд. филол. наук, ст. науч. сотр. КНУ УР «Научно-исследовательский институт национального образования», г. Ижевск, E-mail: kostinaxenja@yandex.ru*

ВИДЫ ДИКТАНТОВ ПО УДМУРТСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ УРОВНЯ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена рассмотрению диктантов по удмуртскому языку. Основная задача исследования – дать обзор содержания учебно-методических пособий с текстами диктантов по удмуртскому языку для уровня начального общего образования, изданных в различные годы. Автором описаны виды диктантов, предлагаемых составителями сборников: контрольные, предупредительные, словарные, творческие, зрительные, обучающие, объяснительные, выборочные, свободные, проверочные, самодиктанты, диктанты для контрольного списывания. Указывается, что диктант является одним из действенных средств формирования орфографических навыков обучающихся в процессе изучения родного (удмуртского) языка, и основу текстов диктантов в большей части составляют тексты из удмуртской художественной литературы, средств массовой информации, устного народного творчества. Отдельное внимание уделено нормам объёма словарных и контрольных диктантов, критериям их оценивания. Результаты исследования будут полезны при разработке методических пособий по организации работы по написанию диктанта.

Ключевые слова: **родной (удмуртский) язык, диктант, языковая грамотность, система оценивания диктантов**

Одной из важных составляющих успешного обучения родному (удмуртскому) языку по федеральной образовательной программе для обучающихся, владеющих родным (удмуртским) языком [1], является формирование языковой грамотности школьников. Среди компонентов языковой функциональной грамотности соблюдение норм современного удмуртского языка (орфоэпических, морфологических, словообразовательных, лексических, синтаксических, стилистических и др.) играет значительную роль, т. к. это способствует грамотной устной и письменной коммуникации обучающихся на родном языке. Между тем, как показывают результаты государственной итоговой аттестации по учебному предмету «Родной (удмуртский) язык», наиболее распространенными ошибками в сочинениях-рассуждениях и изложениях обучающихся являются правописание букв *й* и *э* после *д, з, л, н, с, т,* обозначение мягкости и твёрдости согласных звуков, нарушение правил пунктуации [2, с. 23–24].

Следует отметить, что отработка навыков грамотности письма по перечисленным разделам грамматики удмуртского языка ведется в рамках реализации требований федеральной рабочей программы уже 1 класса. Но тем не менее формирование языковой грамотности обучающихся остается одним из важнейших целей современной системы школьного филологического образования. Данными факторами объясняется актуальность исследования диктанта как средства развития орфографических навыков обучающихся с младших классов.

Действенным средством формирования орфографических навыков обучающихся служит диктант. Диктант (от лат. dicto – повторяю) – это «тип упражнений, используемых, как правило, для обучения учащихся письменной форме литературного языка. Суть диктанта состоит в чтении вслух слов, словосочетаний, предложений или текста с последующей записью диктуемого учащимися» [3, с. 72].

В научно-методическом содержании обучения родному (удмуртскому) языку во все времена написанию диктантов уделялось особое внимание. На сегодняшний день известно порядка восьми учебно-методических пособий с текстами диктантов, изданных с 1940 по 2008 гг. для обучающихся различных уровней образования: «Диктант сборник: неполной средней, средней школаослы но педагогической училищеослы» [4] ‘Сборник диктантов: для неполных средних, средних школ и педагогических училищ’, «Диктантъёслы люкам сборник: удмурт начальной школаослы» [5] ‘Сборник диктантов: для удмуртских начальных школ’, «Орфографияя но пунктуацияя диктантъёсын сборник: восьмилетней школалы» [6] ‘Сборник диктантов по орфографии и пунктуации для восьмилетней школы’, «Удмурт кылъя диктантъёс: 4–8 классъёслы» [7] ‘Диктанты по удмуртскому языку: для 4–8 классов’, «Удмурт кылъя диктантъёс: 1–3 классъёслы» [8] ‘Диктанты по удмуртскому языку: для 1–3 классов’, «Удмурт кылъя диктантъёс: 1–4 классъёслы» [9] ‘Диктанты по удмуртскому языку: для 1–4 классов’, «Удмурт кылъя диктантъёс но творческой ужъёс: 1–4 классъёслы» [10] ‘Диктанты по удмуртскому языку и творческие работы: для 1–4 классов’, «Удмурт кылъя диктантъёс. 5–9-тй классъёслы» [11] ‘Диктанты по удмуртскому языку: для 5–9 классов’.

Ввиду того, что формированию орфографической грамотности школьников уделяется большое внимание с младших классов, целью данной работы является рассмотрение дидактических возможностей диктантов по удмуртскому языку для 1–4 классов. Объектом изучения послужили учебно-методические пособия с текстами диктантов по удмуртскому языку для уровня начального общего образования, изданных в разные годы. Задачи исследования сфокусированы на рассмотрении содержания учебно-методических пособий с точки зрения представленных типов диктантов, норм объема слов в словарных и контрольных диктантах, нормах оценивания диктантов.

Научная новизна работы заключается в сопоставительном изучении имеющегося в удмуртском этнокультурном содержании образования сборников диктантов на основе анализа отобранных нами четырех сборников с текстами для обучающихся младших классов.

Теоретическая значимость работы заключается в выявлении актуальных видов диктантов, представленных в различные периоды в системе удмуртского этнокультурного содержания образования.

Практическая значимость полученных результатов исследования определяется получением наглядных результатов развития диктанта как дидактического средства развития грамотности в обучении удмуртскому языку. Результаты исследования могут способствовать начинающим авторам в разработке концепции новых методических пособий по организации работы по написанию диктантов.

В перечисленных учебно-методических пособиях с текстами диктантов по удмуртскому языку для 1–4 классов [5; 8; 9; 10] представлен широкий набор контрольных (23% от общего количества диктантов), предупредительных (22%), словарных (11%), творческих (10,5%), зрительных (9,5%), обучающих (9%), объяснительных (5%), выборочных (4%) диктантов, самодиктантов (3%), свободных диктантов (1,5%), проверочных диктантов и диктантов для контрольного списы-

вания (менее 1% каждый). При этом полный набор перечисленных выше видов диктантов отражен в учебно-методических пособиях за авторством М.А. Байковой и В.С. Чазовой (1991 г.) [9], Р.Ф. Березина (2001 г.) [10]. В сборниках, изданных ранее, в 1956 г., И.Г. Верещагиным и М.Г. Баженовой [5] отсутствуют обучающие, словарные диктанты, самодиктанты. В это же издание, аналогично изданию 1975 г. за авторством М.А. Байковой и М.Г. Баженовой [8], не включены проверочные диктанты и диктанты для контрольного списывания.

Разновидность диктантов, представленных авторами сборников, обусловлена дидактическими целями в обучении удмуртскому языку.

Словарные диктанты направлены на закрепление изученной в рамках урока орфограммы. На уроках родного (удмуртского) языка им отводится 5–7 минут. Целью словарных диктантов является закрепление правописания орфограмм удмуртского языка, в частности обозначение мягкости или твёрдости согласных букв, правописание удмуртских аффрикат, имён собственных, слов с разделительными твёрдым и мягким знаком, звонких и глухих согласных и т. д. В рядах словарных слов охватываются тематические классы слов, характеризующие географию Удмуртской Республики – ойконимы (города Ижевск, Глазов, Можга, Сарапул; деревни Шорни, Лудорвай, Асаново, Вишур и др.), гидронимы (реки Волга, Вало, Чупчи, Вятка, Иж, Лоза и др.) [8, с. 20]. Это позволяет формировать у обучающихся представления о природных и культурных достопримечательностях региона.

С темой урока связаны и выборочные диктанты. Алгоритм их написания состоит в выборочном написании слов или предложений из прочитанного набора слов и предложений учителем. Выбор осуществляется исходя из грамматической темы: вычленить из текста и выписать имена существительные с послелогами, глаголы, имена прилагательные, имена собственные, слова на определённую букву, однокоренные слова, родственные слова, сложные слова, например: *Сергей Борисович Козлов заводын ужа. Соин артэ Лёня пиез но тырше. Лена нылыз пичи на. Нылпи садэ ветлэ. Анайзы Нина Петровна фабрикаын дӥсь вуре* [10, с. 14] ‘Сергей Борисович Козлов работает на заводе. С ним же трудится его сын Лёня. Дочь Лена еще мала. Посещает детский сад. Их мама Нина Петровна работает швеёй на фабрике’. Проверка корректности написанного диктанта осуществляется в рамках данного же урока. Это дает возможность педагогу отслеживать уровень усвоения учебного материала обучающимися и, в случае необходимости, скорректировать индивидуальную траекторию обучения.

При зрительном диктанте воспроизводимое педагогом предложение или текст изначально записываются на доске с целью выявления обучающимися орфограмм и коллективного объяснения написаний слов для лучшего осознания и запоминания их. Только после этого под диктовку учителя текст записывается в тетради. При записи обычно используется графическое выделение орфограмм – подчеркивание или выделение цветом [5, с. 4]. Преимуществом данного вида диктанта служит возможность его применения при записи слов, правописание которых не регламентируется орфографическими нормами языка (например, правописание двойных согласных букв, сложных слов и слов через дефис [9, с. 4]). Р.Ф. Березин также отмечает, что при написании зрительного диктанта после детального рассмотрения и анализа правописания орфограмм обучающимися текст может записываться уже без диктовки педагога [10, с. 4]. Но только в данном случае требуется самопроверка обучающимися написанного, что развивает у них умение самостоятельно планировать, контролировать и оценивать свою деятельность.

Развитию памяти, внимания, сосредоточенности, умения проводить информационную переработку услышанного текста направлены *свободные* диктанты. Их особенность заключается в написании текста по частям. Изначально текст диктанта педагогом зачитывается полностью, после этого прочитываются его отдельные части. Краткое содержание каждой части текста младшими школьниками устно воспроизводится и (после повторного прочтения педагогом) записывается. Свободный диктант допускает опущение обучающимися слов и словосочетаний оригинального текста или замену их синонимичными. Здесь важно корректно передать смысл и содержание текста с соблюдением последовательности событий. Этот вид диктанта позволяет «непосредственно перейти от записи диктуемого текста к изложению, являясь промежуточной формой речевого развития обучающихся» [12, с. 108].

Интерес среди видов диктантов представляют самодиктанты. Текст диктанта в данном случае полностью записывается на доске, затем обучающимися прочитывается практически до заучивания и записывается в тетради по памяти [9, с. 4]. Из этого следует, что грамотность письма во многом зависит от внимательного изучения школьниками орфограмм и пунктуационных особенностей текста. В представленных сборниках в качестве самодиктантов содержатся поэтические тексты удмуртских писателей: А. Леонтьева, Н. Васильева, А. Клабукова, С. Широбокова, И. Боброва, А. Уварова, М. Петрова, И. Гаврилова и др.: *Нюлэскы пыдлогес юромо мон пыро но тани йыромо. Йыромо выжыкыл утчаны, собере тӥледлы вераны* [9, с. 29] ‘Войду в глубь леса специально я и заблужусь. Намеренно, чтобы искать сказку, а потом вам рассказать’ или: *Лымы ӧз быр на шаерын, вырйылъёсын гинэ шуназ. Нош гурезе пужым ягын кечсин сяська югюг жужаз* [10, с. 109]. – ‘Снег еще не растаял в краю, растаял только на холмах. А в сосновом бору на горе белый-пребелый подснежник взошёл’.

На эффективное развитие метапредметных результатов освоения программы по родному (удмуртскому) языку направлены творческие диктанты. В основе творческого диктанта лежит принцип ориентации на творческую деятельность самих учащихся, связанную с изменением исходного текста и созданием собственных. Поэтому в этой категории диктантов часто используются упражнения типа «Запиши предложение (или текст), вставляя пропущенные слова», «Составь предложение из заданных слов», «Продолжи предложение», «Ответь на вопросы», «Спиши предложения, ставя слова в скобках в нужную форму», «Раздели текст на предложения и спиши его. Поставь в конце каждого предложения нужный знак», «Выпиши из текста слова, отвечающие на вопрос «какой?», «Образуй новые слова от заданных», «Напиши однокоренные слова к заданным», «Напиши фамилии одноклассников / названия городов Удмуртской Республики в алфавитном порядке», «Образуй глаголы и имена прилагательные от имён существительных», «Спиши текст, вставляя отрицательные глаголы» и др. Интерес представляют вопросы для рассуждения и составления собственных текстов обучающимися: *Тӥляд гуртты котырын кыче гуртъёс вань? Школады кыче гуртын? Кыче город тӥледлы матын? Кыче городъёсты тон тодйсько? Дышетсконо книгаосыд кыче городын поттэмын?* [5, с. 51]. – ‘Какие деревни есть в округе вашей деревни? В какой деревне расположена ваша школа? Какой город расположен в непосредственной близости от вас? Какие города ты знаешь? В каком городе изданы учебники, по которым ты учишься?’ или: *Тӥ туннэ киное ветлӥды-а? Кино чем учкиськоды-а? Шунды шоры учкыны луэ-а? Тон Москвае ветлӥд-а ини? Эшед Москвае ветлӥз-а ини? Эшед выжыкыл вералоз-а? Тон дэрем вурид-а?* [9, с. 74]. – ‘Вы сегодня ходили в кино? Кино часто смотрите? Можно ли смотреть на солнце? Ты уже ездила в Москву? Твой друг уже ездил в Москву? Твой друг расскажет сказку? Ты сшила платье?’

С целью закрепления полученных орфографических навыков применяются объяснительные и предупредительные диктанты. Методика написания таких диктантов состоит в первоначальном выделении изученных ранее орфограмм, объяснении их правописания и последующего написания диктанта. Чаще всего, предупредительные и объяснительные диктанты пишутся перед контрольными в качестве закрепления и повторения изученного материала.

Контрольные списывания от контрольных диктантов отличаются, прежде всего, способом написания диктанта. В данном случае подразумевается непосредственное списывание. На первом этапе учителем выполняется ознакомительное чтение текста и объяснение значений непонятных слов, затем следует самостоятельное чтение текста обучающимися. На этапе повторения правил списывания актуализируется необходимость диктовки самому себе слов из текста по слогам и начала письма с красной строки с соблюдением правильного графического изображения букв и их соединений. Списывание текста учащимися завершается их самостоятельной проверкой написанного, сверкой с данным образцом. Р.Ф. Березиным для контрольного списывания предлагается текст, в котором необходимо употребить слова из скобок в необходимой форме: *Жожкиз ялан: «Сугон ӧвӧл». Туэ мерттӥз (ӟазег сугон). Огшоры гинэ ӧвӧл, Мерттӥз ява (ӟазег сугон)* [10, с. 76]. – ‘Всё жаловался [гусь]: «Лука нет». Нынче посадил (гусь лук). Но не простой. Посадил (*бот.* птицемлечник)’.

Отличным видом диктантов от ранее рассмотренных обучающих диктантов являются контрольные диктанты. Контрольные диктанты (иначе – «проверочные диктанты» [9; 10]), как правило, проводятся редко, только по итогам комплексного изучения определённой грамматической темы или раздела. При написании контрольных диктантов обучающиеся не обращаются за помощью к дополнительным источникам информации (словари, учебники и т. д.). К некоторым текстам диктантов предлагаются также грамматические задания, которые педагог на свое усмотрение и в зависимости от учебных целей или индивидуальной успешности обучающегося может скорректировать. В сборниках диктантов М.А. Байковой и В.С. Чазовой [9], И.Г. Верещагина и М.Г. Баженовой [5] прописываются также особенности прочтения контрольных диктантов, что выражается в первоначальном ознакомлении педагогом обучающихся с текстом связного диктанта, непосредственной диктовке каждого предложения текста по частям, повторном прочтении всего текста диктанта с целью сверки обучающимися написанного и корректировки ошибок при необходимости.

Объединяет все виды диктантов то, что при написании каждого из них педагогами на доске выписываются лексемы, правописание которых осложнено новыми орфограммами.

Тематическое многообразие содержания текстов диктантов в рассматриваемых сборниках охватывает различные сферы жизни и общества. Большое внимание уделяется описанию истории и культуры, красоты и богатства родного края, его достопримечательностей, растительного и животного мира и др. Представленные авторами сборников тексты составляют примеры из удмуртской художественной литературы, средств массовой информации, устного народного творчества. Отчасти поэтому большинство дидактических упражнений основаны на кладези народной мудрости – пословицах и поговорках, загадках удмуртского народа: *Уж бордын шумпотон* [5, с. 77]. – ‘Где труд, там и счастье’; *Трос тодэм нянь уг куры* [10, с. 61]. – ‘Знание хлеба не просит’; *Калгисько мон зор ултӥ, нош пӧсен – шунды шортӥ* [9, с. 31]; *Монэ луоз шедытыны шурысь, тыысь, зарезьысь. Яратӥсько лобаны, музъем вылэ но васькыны* [9, с. 73]. – ‘Меня можно найти в реке, в озере, в море. Я люблю летать, опускаться на землю [Вода]’; ‘Гуляю я под дождём, в зной – под солнцем [Зонтик]’; *Шудзэ уг утчало, сое ужаса шедьто* [8, с. 41]. – ‘Счастье не ищут, его в труде находят’.

Необходимый объем слов контрольных диктантов и нормы их оценивания описаны лишь в одном из рассматриваемых нами учебно-методическом пособии – в «Сборнике диктантов и творческих работ по удмуртскому языку» Р.Ф. Березина. Автором предлагаются следующие нормативные объёмы: 1 класс – 10–15 слов (2-е пол.), 2 класс – 20–30 слов (1-е пол.), 25–35 слов (2-е пол.), 3 класс – 35–40 слов (1-е пол.), 40–50 слов (2-е пол.), 4 класс – 40–50 слов (1-е пол.), 60–70 слов (2-е пол.) [10, с. 5].

Практически аналогичные объемы соблюдаются в современной системе удмуртского этнокультурного содержания образования. В федеральной рабочей программе по учебному предмету «Родной (удмуртский) язык» (для владеющих родным (удмуртским) языком) и в «Системе оценки образовательных результатов по учебным предметам «Родной (удмуртский) язык», «Литературное чтение на родном (удмуртском) языке» упоминаются следующие данные: 1 класс – не более 20 слов, 2 класс – не более 35 слов, 3 класс – не более 55 слов, 4 класс – не более 75 слов [1] или: 1 класс – 15–20 слов (2-е пол.), 2 класс – 20–25 слов (1-е пол.), 25–35 слов (2-е пол.), 3 класс – 35–45 слов (1-е пол.), 45–55 слов (2-е пол.), 4 класс – 55–65 слов (1-е пол.), 65–75 слов (2-е пол.) [13, с. 34]. Более того, здесь же указывается объем слов в словарном диктанте: 1 класс – 4–5 слов (2-е пол.), 2 класс – 4–5 слов (1-е пол.), 7–8 слов (2-е пол.), 3 класс – 7–8 слов (1-е пол.), 10–12 слов (2-е пол.), 4 класс – 10–12 слов (1-е пол.), 13–15 (2-е пол.) [13, с. 37].

Незначительные изменения наблюдаются в системе оценивания диктантов. Р.Ф. Березиным допускаются 1–2 орфографические ошибки для оценки «4», 3–4 ошибки для оценки «4», 3-4 ошибки для оценки «3», 5 и более ошибок для оценки «2», 8 и более ошибок для оценки «1» [10, с. 5–6]. Ю.Т. Байтеряковой при проверке диктантов акцентируется внимание на необходимости подсчета объёма в единицах как орфографических, так и пунктуационных ошибок: оценка «4» ставится при наличии в написанном диктанте 1–2 орфогр. и 1 пункт. (или 1 орфогр. и 2 пункт.) ошибок, оценка «3» – 3–5 орфогр. (или 3 орфогр. и 2 пункт. или 4 орфогр. и 1 пункт.) ошибок, оценка «2» – 6 и более ошибок [13, с. 35]. Более того, здесь же дается детальная инструкция организации работы по написанию диктантов, нормы оценки как контрольных, так и словарных диктантов, нормы оценки грамматических заданий к текстам диктантов, перечисляются грамматические случаи, которые следует засчитывать / не засчитывать за ошибки. Вместе с тем авторами обоих изданий упоминается необходимость написания диктанта без исправлений и в соответствии с каллиграфическими требованиями.

С 2001 г. по настоящее время в научно-методическом обеспечении преподавания учебного предмета «Родной (удмуртский) язык» не наблюдается отдельно изданных сборников с текстами диктантов. Между тем в образовательном процессе наряду с печатными формами учебников «Удмурт кыл» («Удмуртский язык») активно используются электронные формы учебников, в содержание которых включены аудиодиктанты. Дополнительным дидактическим потенциалом обладают тексты диктантов, опубликованные на страницах информационного-образовательного портала «Удмурт кылдунне» («Мир удмуртского языка») для 2–4 классов по темам: *«Оштолэзь»* ‘Апрель’, *«Пушнерез ярато»* ‘Крапиву любят’, *«Зарни сйзьыл»* ‘Золотая осень’, *«Толсур толэзь»* ‘Декабрь’, *«Чупчи»* ‘Чепца’, *«Тулыс»* ‘Весна’, *«Милям ваёбыжъёсмы»* ‘Наши ласточки’, *«Бадзым чоры»* ‘Большая рыба’ и др. [14]. Представляют интерес грамматические задания к диктантам, охватывающие фонетический, морфемный, морфологический разборы слов, синтаксический разбор предложений.

В заключение отметим, что использование в образовательном процессе различных видов диктантов обусловлено не только необходимостью контроля знаний обучающихся по итогам изучения тематического блока грамматики удмуртского языка, но и тем, что диктанты являются эффективным инструментом развития языковой грамотности. В процессе написания диктантов обучающиеся применяют изучаемые орфографические и грамматические правила, объясняют правописание труднопроверяемых орфограмм, развивают у себя умение анализировать, классифицировать орфограммы, осуществлять информационную переработку текста. Содержание диктантов, основанное на региональном материале, расширяет кругозор младших школьников, развивает у них патриотические чувства к малой родине. Всё это способствует развитию способностей обучающихся создавать тексты различных типов и жанров, вести коммуникацию на удмуртском языке с соблюдением грамматических норм языка.

Полученные результаты исследования могут быть применены в области преподавания методики обучения родному (удмуртскому) языку, в процессе разработки дидактических материалов по непосредственному обучению школьников родному (удмуртскому) языку, а также в развитии языковой грамотности школьников.

Библиографический список

1. ФРП ВРЯ – Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Родной (удмуртский) язык» (для обучающихся, владеющих родным (удмуртским) языком. *Федеральная образовательная программа начального общего образования* (утв. Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (зарегистрирован 12.07.2023 № 74229)). Available at: https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/100200352
2. Клементьев А.А. 9-тй классын дышетскисьёслы 2023-тй арысь анай кылъя но литературая кун экзамен: уҝъемышъёсты сэрттон-пертчон. *Вордскем кыл.* 2024; № 3: 23–24.
3. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 2003.
4. Белов А.С. *Диктант сборник: неполной средней, средней школаослы но педагогической училищеослы*. Ижевск: Удмуртгосиздат, 1940.
5. Верещагин И.Г., Баженова М.Г. *Диктантъёслы люкам сборник: удмурт начальной школаослы*. Ижевск: Удмуртское книжное издательство, 1956.
6. Вильмон А.П., Малых А.И., Поздеева К.В., Ушаков Г.А. *Орфографияя но пунктуацияя диктантъёсын сборник: восьмилетней школалы*. Ижевск: Удмуртское книжное издательство, 1962.
7. Малых А.И., Ушаков Г.А. *Удмурт кылъя диктантъёс: 4–8 классъёслы*. Ижевск: «Удмуртия» издательство, 1970.
8. Байкова М.А., Баженова М.Г. *Удмурт кылъя диктантъёс: 1–3 классъёслы*. Ижевск: «Удмуртия» издательство, 1975.
9. Байкова М.А., Чазова В.С. *Удмурт кылъя диктантъёс: 1–4 классъёслы*. Ижевск: «Удмуртия», 1991.
10. Березин Р.Ф. *Удмурт кылъя диктантъёс но творческой ужъёс: 1–4 классъёслы*. Ижевск: Издательство ИУУ, 2001.
11. Бусыгина Т.Н., Рябина О.В., Смирнова Е.Г. *Удмурт кылъя диктантъёс. 5–9-тй классъёслы: Дышетйсьёслы пособие*. Ижевск: Удмуртия, 2008.
12. Алехина В.Н. Текстовые задания на основе свободных диктантов как средство развития связной письменной речи младших школьников. *Инновационная наука*. 2021. № 1: 108–110.
13. Байтерякова Ю.Т., Боталова Н.П., Тимирзянова И.Ф. *«Удмурт кыл» но «Литературной лыдзиськон» предметъёсъя дышетскон ужъемышъёсты дунъян сӧзнэт. 1–4 классъёс*: методикая пособие. Ижевск: Удмуртия, 2020.
14. *Информационно-образовательный портал по обучению удмуртскому языку и литературе «Удмурт кылдунне»*. Available at: https://udmkyl.ru/

References

1. FRP VRYa – Federal'naya rabochaya programma po uchebnomu predmetu «Rodnoj (udmurtskij) yazyk» (dlya obuchayuschihsya, vladeyuschih rodnym (udmurtskim) yazykom. *Federal'naya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obschego obrazovaniya* (utv. Prikazom Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 18.05.2023 № 372 «Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy nachal'nogo obschego obrazovaniya» (zaregistrirovan 12.07.2023 № 74229)). Available at: https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/100200352
2. Klement'ev A.A. 9-tй klassyn dyshetskis'esly 2023-tй arys' anaj kyl'ya no literaturaya kun `ekzamen: uzh`emysh`esty s`ertton-pertchon. *Vordskem kyl.* 2024; № 3: 23-24.
3. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 2003.
4. Belov A.S. *Diktant sbornik: nepolnoj srednej, srednej shkolaosly no pedagogicheskoj uchilischeosly*. Izhevsk: Udmurtgosizdat, 1940.
5. Vereschagin I.G., Bazhenova M.G. *Diktant`esly lyukam sbornik: udmurt nachal'noj shkolaosly*. Izhevsk: Udmurtskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1956.
6. Vil'mon A.P., Malyh A.I., Pozdeeva K.V., Ushakov G.A. *Orfografiyaya no punktuaciyaya diktant`esyn sbornik: vos'miletnej shkolaly*. Izhevsk: Udmurtskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1962.
7. Malyh A.I., Ushakov G.A. *Udmurt kyl`ya diktant`es: 4-8 klass`esly*. Izhevsk: «Udmurtiya» izdatel'stvo, 1970.
8. Bajkova M.A., Bazhenova M.G. *Udmurt kyl`ya diktant`es: 1-3 klass`esly*. Izhevsk: «Udmurtiya» izdatel'stvo, 1975.
9. Bajkova M.A., Chazova V.S. *Udmurt kyl`ya diktant`es: 1-4 klass`esly*. Izhevsk: «Udmurtiya», 1991.
10. Berezin R.F. *Udmurt kyl`ya diktant`es no tvorcheskoj uzh`es: 1-4 klass`esly*. Izhevsk: Izdatel'stvo IUU, 2001.
11. Busygina T.N., Ryabina O.V., Smirnova E.G. *Udmurt kyl`ya diktant`es. 5-9-tй klass`esly: Dyshetйs'esly posobie*. Izhevsk: Udmurtiya, 2008.
12. Alehina V.N. Tekstovye zadaniya na osnove svobodnyh diktantov kak sredstvo razvitiya svyaznoj pis'mennoj rechi mladshih shkol'nikov. *Innovacionnaya nauka*. 2021. № 1: 108-110.
13. Bajteryakova Yu.T., Botalova N.P., Timirzyanova I.F. *«Udmurt kyl» no «Literaturnoj lydзis'kon» predmet`es`ya dyshetskon uzh`emysh`esty dun`yan sözn`et. 1-4 klass`es*: metodikaya posobie. Izhevsk: Udmurtiya, 2020.
14. *Informacionno-obrazovatel'nyj portal po obucheniyu udmurtskomu yazyku i literature «Udmurt kyldunne»*. Available at: https://udmkyl.ru/

Статья поступила в редакцию 11.06.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-104-107

Stankevich P.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: p_v_stan@mail.ru*
Kuptsova S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: kupsv@yandex.ru*
Abramova V.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vera.jurievna@mail.ru*

COMPONENTS OF THE BASIC COMPETENCE OF SAFE BEHAVIOR EDUCATION SPECIALIST. The article focuses on the development of safe behavior among students in the context of professional pedagogical training. The objective of the study is to define the structure and identify the components of the basic competence of safe behavior in education professionals. The subject of the research is the determination of indicators of the basic competence of safe behavior in education professionals. The methodological framework of the study is based on a context-competency approach, which facilitates the transformation of knowledge and skills acquired during the educational program into professional activities in accordance with safety principles. In the course of the study, the key concepts are clarified, and the core competencies determining safety in professional and everyday activities are systematized. The research results allow for structuring the component composition of safe behavior competence and determining the criterion-based indicators (indicators) of its formation in future education specialists. The scientific novelty of the research lies in deepening modern theoretical and applied understanding of the basic competence of safe behavior, its structural organization, and criterion-based indicators. The findings can be used in the professional training of educators to develop skills for safe activities in professional and social spheres.

Key words: **safety, safe behavior, safety-conscious behavioral personality, context-competency approach, competence, safe behavior competence, components of safe behavior competence, indicators of safe behavior competence, bachelor (undergraduate)**

The study is funded by an internal grant from the Herzen State Pedagogical University of Russia (Project No. 86 VG)

П.В. Станкевич, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: p_v_stan@mail.ru*
С.А. Купцова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: kupsv@yandex.ru*
В.Ю. Абрамова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: vera.jurievna@mail.ru*

КОМПОНЕНТЫ БАЗОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена вопросам развития безопасного поведения у обучающихся в контексте профессиональной педагогической подготовки. Цель исследования – определение структуры и выделение компонентов базовой компетенции безопасного поведения у специалиста образования. Предмет исследования – определение индикаторов базовой компетенции безопасного поведения у специалиста образования. В качестве методологического базиса исследования предложен контекстно-компетентностный подход, обеспечивающий трансформацию знаний и умений, полученных в процессе освоения образовательной программы, в профессиональную деятельность в соответствии с принципами безопасности. В ходе проведенного исследования были уточнены основные понятия, осуществлена систематизация ключевых компетенций, детерминирующих безопасность профессиональной и повседневной деятельности. Результаты исследования позволяют структурировать компонентный состав компетенции безопасного поведения и определить критериальные показатели (индикаторы) ее сформированности у будущих специалистов в области образования. Научная новизна исследования заключается в углублении современных теоретических и прикладных представлений о базовой компетенции безопасного поведения, ее структурной организации и критериальных показателях. Полученные результаты могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки педагогов для развития навыков безопасной деятельности в профессиональной и социальной сферах.

Ключевые слова: **безопасность, безопасное поведение, личность безопасного типа поведения, контекстно-компетентностный подход, компетенция, компетенция безопасного поведения, компоненты компетенции безопасного поведения, индикаторы компетенции безопасного поведения, бакалавр**

Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена (проект № 86 ВГ)

Введение базовой дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) стало отправной точкой формирования новой научно-образовательной области, направленной на формирование философии безопасности, безопасного мышления и поведения у специалиста с высшим образованием.

На сегодняшний день в условиях глобальных угроз и потенциальных опасностей (техногенные катастрофы, кибератаки, экологические кризисы) учебные материалы по безопасности трансформируются из узкопрофильной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в ключевые блоки теоретического содержания системы подготовки специалиста по предметам в области образования [1; 2; 3].

Эволюция научно-образовательной области «Безопасность жизнедеятельности», затрагивающая её содержание, структуру и объём, отражает ответ на вызовы современности. При этом сохраняется противоречие между теоретическим обучением и практической готовностью выпускников к реализации полученных знаний в профессиональной деятельности в системе «человек – общество – техносфера» [4; 5].

Концептуальным основанием решения указанного выше противоречия в сфере высшего образования был избран контекстно-компетентностный подход (А.А. Вербицкий). В условиях реализации контекстно-компетентностного подхода обучение безопасности жизнедеятельности в системе высшей школы раскрывается с новой стороны – «…от получения профессиональных знаний и умений к реальной профессиональной деятельности…» [5, с. 159], что находит отражение на уровне базовой компетенции безопасного поведения. Это позволяет рассматривать педагогическое образование с позиции восходящего вектора, то есть от знаний о потенциальных опасностях и угрозах к безопасной профессиональной/повседневной деятельности.

Многие педагоги-исследователи: С.В. Абрамова, Л.А. Акимова, Е.Н. Бояров, В.И. Байденко, С.А. Купцова, Р.И. Попова, П.В. Станкевич и др., рассматривали компетенции безопасного поведения у специалиста образования [6; 7].

Однако, несмотря на значимые научные труды, проблема определения содержания базовой компетенции безопасного поведения у специалиста образования актуальна и востребована и на сегодняшний день.

Методологическую основу исследования составил контекстно-компетентностный подход, объединяющий методы системного анализа, деятельностного подхода и компетентностной модели обучения [8; 9; 10].

Цель исследования: определить структуру и выделить компоненты базовой компетенции безопасного поведения у специалиста образования.

Предмет исследования: определить индикаторы базовой компетенции безопасного поведения у специалиста образования.

Задачи исследования: проанализировать и уточнить понятие «компетенция»; уточнить компетенции, определяющие безопасную профессиональную/повседневную деятельность специалиста образования (универсальные, общепрофессиональные, профессиональные); определить основные/ключевые компоненты базовой компетенции безопасного поведения в подготовке будущего специалиста образования.

Научная новизна заключается в том, что полученные результаты исследования расширяют существующие в науке и практике представления о базовой компетенции безопасного поведения, ее составляющих компонентах и индикаторах. Полученные результаты могут быть использованы при подготовке будущего специалиста образования к безопасной профессиональной/повседневной деятельности.

Теоретическая значимость состоит в том, что в рамках теории и методики профессионального образования определена теоретико-методологическая база структурного построения базовой компетенции безопасного поведения у специалиста образования.

Практическая значимость состоит в том, что определена базовая компетенция безопасного поведения на основе групп универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций в соответствии с образовательным стандартом высшего образования у будущего специалиста образования.

Существует множество подходов к определению понятия «безопасность». Так, в толковом словаре В.И. Даля [11] безопасность понимается как такое условие жизнедеятельности, при котором отсутствует угроза причинения вреда. Согласно точке зрения О.Н. Русак, безопасность можно определить как такое состояние в процессе деятельности, при котором с высокой долей вероятности исключается возникновение опасных ситуаций. Безопасность подразумевает не только отсутствие угроз, но и управление рисками, при котором оставшиеся опасности не представляют серьезной угрозы для людей, процессов или окружающей среды [12]. Безопасное поведение определяется как возможный и ожидаемый эффект достижения социально приемлемого уровня риска.

По мнению М.А. Картавых, категория «личность безопасного типа поведения» характеризуется многогранной и комплексной организацией, объединяющей различные психологические компоненты. В ее структуру входят мотивационные факторы, ценностно-смысловые установки, когнитивные аспекты, поведенческие паттерны, эмоционально-волевая регуляция, личностные качества. Таким образом, данная категория отражает целостную систему, в которой взаимодействуют различные психологические механизмы, обеспечивающие безопасное поведение человека в разных сферах жизнедеятельности [13].

Многие педагогии-исследователи (В.И. Байденко, Н.М. Борытко, В.А. Девисилов, П.В. Станкевич, В.А. Хуторской) понятие «личность безопасного типа поведения» предлагают рассматривать через мировоззренческие, технологические, экологические и образовательные аспекты [14; 15].

В общем понимании безопасное поведение выступает как компонент культуры безопасности человека, особенности личности, а также знания, умения, навыки, ценностные отношения в сфере безопасности, приобретаемые в рамках образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) ориентирован на формирование у студентов профессиональных компетенций, необходимых для безопасной деятельности.

Контекстно-компетентностный подход является одной из ключевых методологий, направленной на формирование и развитие определенных групп компетенций, обеспечивающих безопасную профессиональную/повседневную деятельность будущего специалиста образования в соответствии с образовательным стандартом.

Проведенный обзор научных публикаций свидетельствует о возрастающем интересе исследователей к феномену компетенции. В последние годы в педагогической литературе наблюдается устойчивая тенденция к активному изучению таких взаимосвязанных понятий, как «компетенция», «компетентность» и «контекстно-компетентностный подход». Анализ существующих исследований выявляет существенную вариативность в трактовках данных понятий. Особое внимание исследователей сосредоточено на разработке контекстно-компетентностного подхода, который рассматривается как перспективная методологическая основа современного образования. Однако и в этом направлении отмечается отсутствие единой концептуальной платформы, что актуализирует необходимость дальнейших теоретико-методологических исследований. Разные авторы предлагают свои интерпретации, что свидетельствует о многообразии взглядов на данную проблему.

Контекстно-компетентностный подход предполагает, что освоение содержания основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) должно быть практико-ориентированным (знания и умения формируются в контексте будущей профессиональной деятельности). Также необходимо применение интерактивных образовательных методов/методик, таких как разбор реальных ситуаций (кейсы), реализация проектов, имитационные упражнения (симуляции) и др. Эти методы/методики позволяют преобразовать учебный процесс в модель будущей профессиональной или повседневной деятельности, формируя у студентов навыки безопасного поведения. Ключевым элементом данного подхода выступает осознанный поступок – действие, при котором будущий специалист не просто выполняет технические задачи в рамках профессиональных стандартов, но и осмысливает их этическую и социальную значимость. В этом случае обучение выходит за рамки усвоения знаний и умений, включает формирование нравственных ориентиров и личностных качеств, необходимых для ответственной и безопасной деятельности. Сущность контекстно-компетентностного подхода заключается в интеграции профессионального обучения и личностного развития, когда подготовка специалиста включает как освоение предметных знаний, так и воспитание ответственного отношения к профессиональной практике и социальному окружению [15].

В соответствии с классификацией, принятой в ФГОС ВО, компетенции подразделяются на три основные группы: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные.

Для определения базовой компетенции безопасного поведения специалиста образования, на наш взгляд, играют важную роль следующие составляющие различных групп компетенций:

– универсальные компетенции – отражают общие знания, социальные и личностные качества и позволяют человеку быть успешным независимо от специфики его профессиональной деятельности. Они включают, например, понимание важности безопасности функционирования системы «человек – общество – природа», то есть осознанное отношение к безопасности как к условию устойчивого развития личности и общества; основы безопасности жизнедеятельности в быту, на производстве и в природной среде; здоровьесбережение как основу безопасности; ответственность за личную безопасность и безопасность окружающих;

– общепрофессиональные компетенции – определяют сферу деятельности специалиста по следующим направлениям: нормативно-правовое (знание правовых норм и документов); психолого-педагогическое (умение выстраивать отношения с учениками и коллегами); рефлексивное (способность анализировать свою деятельность и стремиться к профессиональному росту);

– профессиональные компетенции – направлены на решение конкретных задач в рамках выбранного профиля/специализации (способность идентифицировать риски и минимизировать негативные последствия в профессиональной деятельности; готовность к постоянному совершенствованию и применению знаний для повышения безопасности и улучшения условий труда).

Профессиональные компетенции подразделяются на определенные группы в зависимости от видов профессиональной деятельности: предметные (владение содержанием учебной дисциплины), методические (умение планировать и организовывать учебный процесс), воспитательные (способность устанавливать контакты со всеми участниками образовательных отношений).

Характеристика содержания базовой компетенции безопасного поведения у специалиста образования может быть описана следующими параметрами:

– осуществление профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами и нормами профессиональной этики в сфере безопасности; осуществление педагогической деятельности на основе научных знаний в сфере безопасности;

– создание и поддержание безопасных условий жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций;

– принятие ответственных решений в чрезвычайных ситуациях различного происхождения;

– создание индивидуального стиля здорового поведения, ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих; самоорганизация и саморазвитие.

По мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, компетентность представляет собой интегративное качество личности, включающее теоретическую подготовку, практические навыки, способность эффективно их применять в профессиональной деятельности [16].

Ю. Колер определяет компетенцию как характеристику, которая включает в себя знания, понимание и способность действовать [17].

Как отмечает Ю.Г. Татур, компетенции следует отличать от личностных качеств (например, смелость, честность, выносливость). Однако компетенции подкрепляются личными качествами, такими как работоспособность, увлеченность, терпимость к трудностям, оптимизм [18].

С точки зрения А.А. Вербицкого, компетенция представляет собой целостный комплекс, включающий ценностные ориентации и личностные характеристики, теоретические знания, практические умения и навыки, индивидуальные способности человека. В совокупности эти элементы формируют готовность специалиста эффективно и осознанно решать профессиональные задачи.

Компетенция в трактовке А.А. Вербицкого – это интегральный показатель профессионализма, отражающий не только квалификацию, но и личностную зрелость специалиста.

В исследованиях А.В. Хуторского компетентность включает не только знания и умения, но и личностное отношение к предмету деятельности. Это подчеркивает важность мотивации и эмоциональной вовлеченности в деятельность.

Согласно работам Л.О. Филатовой, компетентность будущего специалиста должна охватывать:

– интеллектуальные аспекты (знания, критическое мышление);
– навыковые аспекты (практические умения);
– мотивационные аспекты (желание развиваться и достигать целей);
– этические аспекты (моральные принципы и ценности);
– социальные аспекты (способность работать в команде, коммуникативные навыки) [19].

Соответственно, компетентность – это реализованные в практической деятельности компетенции.

В целом стоит отметить, что компетенция – это способность:

– применять знания, умения и навыки в профессиональной и повседневной деятельности;

– использовать личностные качества в профессиональной и повседневной деятельности (например, мотивацию, этические принципы, поведенческие нормы, социальные навыки).

Подчеркнем обобщенный, интегральный характер понятия «компетенция» по отношению к «знаниям», «умениям», «навыкам» (но не противоположный им, а включающий в себя все их конструктивное содержание).

В свою очередь, на основе исследования В.И. Байденко возможно выделить следующие структурные компоненты базовой компетенции безопасного поведения:

– когнитивный компонент – знание норм безопасного поведения, понимание ответственности за свое поведение, аналитические способности по оценке потенциальных опасностей и рисков;

– операционально-деятельностный компонент – практические умения и навыки по определению опасности и избеганию риска при чрезвычайной ситуации природного, техногенного и социального происхождения;

– мотивационный компонент – целеустремленность ведения здорового образа жизни; желание демонстрировать безопасное поведение в различных ситуациях;

– этический компонент – нравственные принципы, ответственность за профессиональную/повседневную деятельность;

– социальный компонент – коммуникация, работа в команде, управление конфликтами в профессиональной/повседневной деятельности;

– поведенческий компонент – адаптивность, стрессоустойчивость, принятие решений в чрезвычайных и повседневных ситуациях в рамках правового поля.

Таким образом, базовая компетенция безопасного поведения – это совокупность знаний, умений и личностных качеств, позволяющих осознанно минимизировать риски для жизни, здоровья и благополучия в различных сферах деятельности (см. материалы табл. 1).

Таблица 1

Структурные компоненты и индикаторы базовой компетенции безопасного поведения у будущего специалиста образования

Структурные компоненты компетенции	*Характеристика (индикаторы)*
Когнитивный	Знать нормативно-правовые акты безопасного поведения в природных условиях и социуме. Знать опасности и риски в своей предметной области. Осуществлять педагогическую деятельность на основе научных знаний в сфере безопасности. Знать основы здорового образа жизни
Операционально-деятельностный	Уметь выявлять потенциальные опасности различного происхождения. Уметь избегать опасности и оценивать риски, в том числе при чрезвычайной ситуации. Уметь нести ответственность за свое здоровье
Мотивационный	Готовность осуществлять самообразование, повышать квалификацию в сфере безопасности / готовность к постоянному совершенствованию и применению знаний для повышения безопасности и улучшения условий труда. Готовность вести здоровый образ жизни
Этический	Уметь отвечать за свои поступки в процессе профессиональной/повседневной деятельности. Уметь вести профессиональную деятельность на основе нравственных/этических принципов взаимодействия с участниками образовательного процесса
Социальный	Уметь выстраивать коммуникацию, индивидуальную работу и работу в команде. Уметь избегать конфликтные ситуации в профессиональной/повседневной деятельности
Поведенческий	Уметь следовать принципам безопасного поведения в профессиональной деятельности / повседневной жизни. Уметь принимать решения в чрезвычайных и повседневных ситуациях в рамках правового поля, демонстрировать безопасное поведение

Для уточнения структурных компонентов, а также дальнейшего описания содержания базовой компетенции безопасного поведения специалиста образования нами была разработана анкета для студентов бакалавров вузов «Особенности безопасного поведения». Авторским коллективом было проведено анкетирование студентов 2-х курсов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование». В исследовании приняли участие 211 студентов РГПУ им. А.И. Герцена. Предложенные студентам вопросы были распределены по блокам, отражающим когнитивный, операционально-деятельностный, мотивационный, этический, социальный и поведенческий компоненты компетенции безопасного поведения. Результаты анкетирования представлены в табл. 2.

Первый блок (когнитивный компонент) направлен на выявление знаний в области безопасности жизнедеятельности.

Второй блок (операционально-деятельностный компонент) направлен на выявление способности действовать в профессиональной сфере в соответствии с нормативно-правовыми актами в области безопасности жизнедеятельности, умение определять потенциальные опасности различного происхождения и их избегать.

Третий блок (мотивационный компонент) направлен на выявление готовности осуществлять самообразование, повышать квалификацию в сфере безопасности, вести здоровый образ жизни.

Четвёртый блок (этический компонент) направлен на выявление ответственности за собственные поступки в процессе профессиональной и повседневной деятельности на основе нравственных принципов.

Пятый блок (социальный компонент) направлен на выявление умения выстраивать коммуникацию в профессиональной и повседневной деятельности.

Шестой блок (поведенческий компонент) направлен на выявление умения следовать принципам безопасного поведения в профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Ответы респондентов показали, что наиболее значимыми являются поведенческий, когнитивный и операционально-деятельностный компоненты, т. е. способность действовать в профессиональной сфере в соответствии с нормативно-правовыми актами в области безопасности жизнедеятельности; знание правовых основ в области безопасности жизнедеятельности; забота о собственном здоровье; умение контролировать свое поведение; умение оценивать последствия принимаемых решений в условиях неопределённости; готовность применять полученные знания о методах снижения рисков в повседневной жизни.

Таким образом, базовая компетенция безопасного поведения – обязательный элемент образовательных стандартов, обеспечивающий подготовку будущего специалиста образования к вызовам современного мира. Ее развитие требует интеграции теории и практики на основе контекстно-компетентностного подхода, который является одной из ключевых методологий, реализуемых в рамках вузовской подготовки бакалавров образования.

В статье уточнены основные понятия, связанные с безопасным поведением в профессиональной и повседневной деятельности. Систематизировано представление о компетенции, базовой компетенции безопасного поведения будущего специалиста образования.

Определен компонентный состав компетенции безопасного поведения: когнитивный (знания о рисках, нормативно-правовых основах безопасности); операционально-деятельностный (практические умения по предотвращению угроз); мотивационный (готовность к деятельности в сфере безопасности); этический (профессиональная и повседневная деятельность на основе нравственных принципов), социальный (практические умения в сфере коммуникации) и поведенческий (способность действовать согласно принципам безопасного поведения).

Таблица 2

Результаты анкетирования студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» (в %)

Индикаторы	Очень важно	Важно	Желательно	Не очень важно	Совсем не важно
Знание правовых основ в области безопасности жизнедеятельности	52,04%	38,46%	9,05%	0,45%	0,00%
Способность действовать в профессиональной сфере в соответствии с нормативными правовыми актами в области безопасности жизнедеятельности	52,49%	39,82%	6,79%	0,90%	0,00%
Способность анализировать информацию в области безопасности жизнедеятельности в повседневной жизни	45,25%	42,08%	10,41%	2,26%	0,00%
Умение оценивать последствия принимаемых решений в условиях неопределённости	47,06%	42,08%	9,95%	0,90%	0,00%
Принятие и соблюдение общественных норм и ценностей	39,82%	45,70%	11,31%	2,71%	0,45%
Умение контролировать свои эмоции и поведение в условиях неопределённости	49,77%	39,82%	9,95%	0,45%	0,00%
Забота о собственном здоровье	71,04%	22,62%	4,98%	1,36%	0,00%
Умение брать ответственность на себя, отвечать за свои поступки	58,37%	34,84%	6,79%	0,00%	0,00%
Готовность применять полученные знания о природных, техногенных и социальных опасностях в повседневной жизни	40,27%	46,15%	3,12%	0,00%	0,45%
Готовность применять полученные знания о природных, техногенных и социальных опасностях в профессиональной деятельности	39,37%	47,06%	2,67%	0,45%	0,45%

Представлены критериальные показатели (индикаторы) сформированности данной компетенции, позволяющие оценить уровень готовности будущих педагогов к обеспечению безопасности.

В целом создание структурно-содержательной модели базовой компетенции безопасного поведения позволит будущему специалисту образования лучше подготовиться к профессиональной деятельности, где значимыми ориентирами будут являться соблюдение норм профессиональной этики, осуществление педагогической деятельности на основе научных знаний, создание и поддержание безопасных условий жизнедеятельности, понимание ответственности за свое здоровье и здоровье окружающих.

Внедрение структурно-содержательной модели в образовательные программы позволит минимизировать риски и создать безопасную среду для всех участников образовательного процесса.

Полученные результаты могут быть использованы:

– при проектировании образовательных программ для бакалавров педагогического образования;

– в разработке тренингов, деловых игр и симуляционных занятий в области безопасности жизнедеятельности;

– для оценки уровня профессиональной готовности будущих педагогов к работе в условиях потенциальных рисков.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с адаптацией модели к различным уровням образования. В дальнейшем это послужит основой для разработки эффективных образовательных технологий, для формирования и развития базовой компетенции безопасного поведения у обучающихся при решении профессиональных задач в сфере образования.

Таким образом, проведенное исследование вносит вклад в развитие, совершенствование профессиональной подготовки специалиста образования, обеспечивая его готовность к созданию безопасной образовательной среды.

Библиографический список

1. Акимова Л.А., Лутовина Е.Е., Зуев А.М. *Основы безопасности жизнедеятельности в общеобразовательной организации. Методика обучения и воспитания.* Оренбург: Издательство ОГПУ, 2017.
2. Бояров Е.Н., Абрамова С.В., Станкевич П.В. Влияние неопределенностей информационного пространства на состояние безопасности человека. *Высшее образование сегодня.* 2023; № 1: 2–9.
3. Купцова С.А., Станкевич П.В. Актуальные направления подготовки будущих учителей к здоровьесбережению в профессиональной деятельности. *Вестник педагогических наук.* 2025; № 2: 335–340.
4. Купцова С.А. Актуальные аспекты формирования культуры экологической безопасности у студентов в педагогическом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 1 (110): 169–170.
5. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2011; № 4.
6. Байденко В.И. *Компетенции в профессиональном образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.
7. Верещагина Н.О., Попова Р.И., Станкевич П.В. Особенности организации педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности (уровень образования – бакалавриат). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2019; № 194: 156–162.
8. Девисилов В.А., Павлихин Г.П. Компетенции по безопасности жизнедеятельности в стандартах высшего образования. *Высшее образование в России.* 2009; № 7.
9. Зимняя И.А. Коммуникативная компетентность: психологическая характеристика. *V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество»:* материалы участников съезда. Москва: Российское психологическое общество, 2012; Т. 1.
10. Купцова С.А. Развитие медико-педагогического направления подготовки педагогов в профессиональном образовании. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 3 (88): 40–42.
11. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка: избранные статьи.* Москва: ОЛМА Медиа Групп, 2009.
12. Русак О.Н. *Безопасность жизнедеятельности. История. Теория. Практика. Концептуальные аспекты*. Санкт-Петербург: СПбГЛТУ, 2016.
13. Картавых М.А., Бичева И.Б., Попова Л.В., Варивода В.С., Филатова О.М. Педагогические условия формирования личности безопасного типа поведения в образовательном процессе вуза. *Вестник Мининского университета*. 2015; № 4 (12).
14. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. *Вестник Института образования человека*. 2011; № 1: 1–13.
15. Сергеев Н.К., Борытко Н.М. Концепция и технологии подготовки учителя – воспитателя в системе непрерывного педагогического образования. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2014; № 9 (94): 31–39.
16. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).* Москва: Издательство ИКАР, 2009.
17. Kohler J. Europäische Qualifikationsrahmen und seine Bedeutung für die Einzelstaat-lichen Studiensysteme: European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EFQ-LLL) – Qualifications Framework for the European Higher Education Area (QF – EHEA). *Qualität in Studium und Lehre*. Stuttgart, 2008.
18. Татур Ю.Г. *Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования:* материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
19. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования. *Дополнительное образование*. Москва, 2005; № 7: 9–11.

References

1. Akimova L.A., Lutovina E.E., Zuev A.M. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v obscheobrazovatel'noj organizacii. Metodika obucheniya i vospitaniya*. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2017.
2. Boyarov E.N., Abramova S.V., Stankevich P.V. Vliyanie neopredelennostej informacionnogo prostranstva na sostoyanie bezopasnosti cheloveka. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2023; № 1: 2-9.
3. Kupcova S.A., Stankevich P.V. Aktual'nye napravleniya podgotovki buduschih uchitelej k zdorov'esberezheniyu v professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2025; № 2: 335-340.
4. Kupcova S.A. Aktual'nye aspekty formirovaniya kul'tury `ekologicheskoj bezopasnosti u studentov v pedagogicheskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 169-170.
5. Verbickij A.A. Kontekstno-kompetentnostnyj podhod k modernizacii obrazovaniya. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii.* 2011; № 4.
6. Bajdenko V.I. *Kompetencii v professional'nom obrazovanii*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2009.
7. Vereschagina N.O., Popova R.I., Stankevich P.V. Osobennosti organizacii pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti (uroven' obrazovaniya – bakalavriat). *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2019; № 194: 156-162.
8. Devisilov V.A., Pavlihin G.P. Kompetencii po bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v standartah vysshego obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2009; № 7.
9. Zimnyaya I.A. Kommunikativnaya kompetentnost': psihologicheskaya harakteristika. *V S`ezd Obscherossijskoj obschestvennoj organizacii «Rossijskoe psihologicheskoe obschestvo»:* materialy uchastnikov s`ezda. Moskva: Rossijskoe psihologicheskoe obschestvo, 2012; T. 1.
10. Kupcova S.A. Razvitie mediko-pedagogicheskogo napravleniya podgotovki pedagogov v professional'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 3 (88): 40-42.
11. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: izbrannye stat'i.* Moskva: OLMA Media Grupp, 2009.
12. Rusak O.N. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti. Istoriya. Teoriya. Praktika. Konceptual'nye aspekty*. Sankt-Peterburg: SPbGLTU, 2016.
13. Kartavyh M.A., Bicheva I.B., Popova L.V., Varivoda V.S., Filatova O.M. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya lichnosti bezopasnogo tipa povedeniya v obrazovatel'nom processe vuza. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2015; № 4 (12).
14. Hutorskoj A.V. Opredelenie obschepredmetnogo soderzhaniya i klyuchevyh kompetencij kak harakteristika novogo podhoda k konstruirovaniyu obrazovatel'nyh standartov. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*. 2011; № 1: 1-13.
15. Sergeev N.K., Borytko N.M. Koncepciya i tehnologii podgotovki uchitelya – vospitatelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; № 9 (94): 31-39.
16. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam).* Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
17. Kohler J. Europäische Qualifikationsrahmen und seine Bedeutung für die Einzelstaat-lichen Studiensysteme: European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EFQ-LLL) – Qualifications Framework for the European Higher Education Area (QF – EHEA). *Qualität in Studium und Lehre*. Stuttgart, 2008.
18. Tatur Yu.G. *Kompetentnostnyj podhod v opisanii rezul'tatov i proektirovanii standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya:* materialy ko vtoromu zasedaniyu metodologicheskogo seminara. Avtorskaya versiya. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
19. Filatova L.O. Kompetentnostnyj podhod k postroeniyu soderzhaniya obucheniya kak faktor razvitiya preemstvennosti shkol'nogo i vuzovskogo obrazovaniya. *Dopolnitel'noe obrazovanie*. Moskva, 2005; № 7: 9-11.

Статья поступила в редакцию 10.06.25

УДК 371.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-108-111

***Nikolina V.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University) (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: vnikolina@yandex.ru*
***Loshchilova A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University) (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: annet_787@mail.ru*

PEDAGOGICAL MODEL FOR ASSESSING EFFICIENCY OF ACTIVITIES OF A DIRECTOR'S ADVISOR FOR EDUCATION AND INTERACTION WITH CHILDREN'S PUBLIC ASSOCIATIONS. The article reveals a problem of developing a pedagogical model for evaluating effectiveness of an adviser to the director of education and interaction with children's public associations, the relevance of which reflects the social request of society and the state to improve the quality of education and professional development of pedagogical personnel. The objective of the study is the scientific and theoretical substantiation and development of a pedagogical model for evaluating the effectiveness of the adviser to the director for education and interaction with children's public associations. To achieve the purpose of the study, the following methods are used: analysis, generalization and systematization of scientific literature, design, and modeling. During the study, a pedagogical model was created to assess the effectiveness of the adviser to the director of education and interaction with children's public associations, developed on the basis of a system-activity, personality-oriented, acmeological, integrated and individual approaches. The pedagogical model of assessment is represented by the unity of target, substantive, procedural, technological and effective-evaluative components. The materials of the article are of value for advisers to the director for education and interaction with children's public associations, regional and municipal coordinators, specialists of regional resource centers for the implementation of the All -Russian project "Childhood Navigators", and the administration of educational organizations.

Key words: **advisor to director for education and interaction with children's public associations, pedagogical model for assessing effectiveness of activities to advisor to director for education and interaction with children's public associations, assessment criteria, tracking assessments, effectiveness of activity**

***В.В. Николина**, д-р пед. наук, проф., Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород, E-mail: vnikolina@yandex.ru*
***А.А. Лощилова**, канд. пед. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород, E-mail: annet_787@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВЕТНИКА ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТСКИМИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ

В статье раскрывается проблема разработки педагогической модели оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, актуальность которой отражает социальный запрос общества и государства на повышение качества воспитания и профессионального развития педагогических кадров. Целью исследования является научно-теоретическое обоснование и разработка педагогической модели оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Для достижения цели исследования были использованы следующие методы: анализ, обобщение и систематизация научной литературы, проектирование, моделирование. В ходе исследования создана педагогическая модель оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, разработанная на основе системно-деятельностного, личностно ориентированного, акмеологического, комплексного и индивидуального подходов. Педагогическая модель оценки представлена единством целевого, содержательного, процессуально-технологического и результативно-оценочного компонентов. Материалы статьи представляют ценность для советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, региональных и муниципальных координаторов, специалистов региональных ресурсных центров по реализации Всероссийского проекта «Навигаторы детства», администрации образовательных организаций.

Ключевые слова: **советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, модель оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, критерии оценки, треки оценки, эффективность деятельности**

В условиях необходимости достижения национальных целей и задач в области образования и связанного с этим повышения качества воспитательного процесса ключевую роль приобретает деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями (далее – советник директора по воспитанию). Данный специалист, управляя процессом реализации федеральных рабочих программ воспитания и федеральных календарных планов воспитательной работы в школах и колледжах, способствует достижению показателей региональных и федеральных проектов.

Одной из задач советника директора по воспитанию является консолидация усилий всех субъектов воспитательных отношений по формированию единого воспитательного пространства образовательной организации, направленного на развитие гражданско-патриотических качеств детей и молодежи, поддержку и реализацию социальных инициатив.

В современных российских исследованиях А.В. Богдашина, Т.О. Соловьевой [1], М.М. Бетильмерзаевой, И.В. Мусхановой [2], З.И. Лаврентьевой [3], Т.А. Ромм [4], О.А. Лаврентьевой [5], Е.М. Скрыпниковой [6] подчеркивается многофункциональность деятельности советника директора по воспитанию, его координирующая, связующая роль в организации взаимодействия с участниками образовательного процесса, отмечается важность его профессионального развития и оценки эффективности деятельности.

Психологические основы оценки эффективности деятельности педагогов представлены в работах Б.Г. Ананьева [7], В.Д. Шадрикова [8], Н.В. Кузьминой [9], Ю.П. Поваренкова [10] и др. Авторами раскрываются методы изучения эффективности педагогической деятельности, акцентируется внимание на оценке личностных качеств педагога, его профессиональной деятельности и профессионального развития. Так, В.Д. Шадриковым [8] предложена и обоснована модель оценки уровня квалификации педагогических работников, содержащая методологические подходы и принципы, критерии и показатели оценки сформированности профессиональных компетенций. В трудах Ю.Н. Слепко [11] отмечается влияние интеллектуальных и личностных факторов на педагогическую деятельность, важность учета её личностного, процессуального и результативного аспектов; приводятся данные оценки эффективности педагогической деятельности различными субъектами воспитательного процесса (учителями, методистами, родителями).

В педагогическом исследовании Н.Б. Авалуевой [12] с позиции критериального подхода обосновывается методика оценки эффективности деятельности педагогов (КОЭВД), объединяющая как самооценку, так и оценку деятельности педагога школьниками.

Комплексный вектор оценки развивается в исследовании Л.Ф. Медведниковой, спроектированная ею методика оценки эффективности деятельности педагогов дошкольного образования предусматривает внутреннюю (педагогические работники) и внешнюю оценки (родители, представители общественности) [13].

Л.В. Алиевой, Д.В. Григорьевым, П.В. Степановым, Н.Л. Селивановой разработана методика оценки воспитательной деятельности образовательной организации, включающая критерии и показатели, механизм оценки, комплекс диагностик [14].

В созданной О.В. Леус [15] модели квалиметрического мониторинга профессионального мастерства педагога раскрываются внешние и внутренние показатели оценки: престиж, уважение, авторитет педагога, позитивная оценка субъектами образовательного процесса, внутренняя удовлетворенность профессиональной деятельностью, субъективное позитивное отношение к ней.

Различные аспекты оценки деятельности советника директора по воспитанию рассмотрены в работе А.В Кислякова, А.В. Щербакова, С.В. Бурановой [16], в которой акцентируется внимание на необходимости оценки профессионализма советника директора по воспитанию, её возможностях в повышении эффективности его работы; обосновывается диагностический инструментарий оценки деятельности данного специалиста. В трудах Б.А. Дейч, З.И. Лаврентьевой, Е.В. Лисецкой представлены результаты эмпирического исследования потенциала, затруднений и профессиональных дефицитов советников директора по воспитанию [17].

Критерии и показатели оценки деятельности данного специалиста также разрабатывались отдельными региональными министерствами образования, институтами развития образования, общеобразовательными организациями.

Вместе с тем в существующих научных исследованиях отсутствует научно обоснованная педагогическая модель оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию, обеспечивающая целостность и вариативность процесса оценки с учетом требований современных нормативных документов и научных исследований.

В данной связи объектом исследования выступает процесс моделирования оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию. В свою очередь, цель статьи – разработка педагогической модели оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию. Для её решения были поставлены следующие задачи:

– выявить подходы и принципы, определяющие стратегические ориентиры проектируемой педагогической модели;

– определить специфику деятельности советника директора по воспитанию и оценки её эффективности;

– выявить структуру модели и обосновать основные характеристики её компонентов.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: теоретический анализ нормативно-методических документов, научной литературы; сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение, синтез, систематизация, проектирование, моделирование.

Научная новизна исследования состоит в разработке и обосновании педагогической модели оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию, отражающей ключевые элементы данного процесса и характеризующейся системностью, целостностью, личностноориентированностью и деятельностно-практической направленностью, возможностью выбора оценочного трека.

Теоретическая значимость результатов исследования представляет важность для педагогической теории в контексте её обогащения новым научным знанием, связанным с моделированием оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию в контексте идей целостности, комплексности, вариативности, профессионального развития.

Практическая значимость заключается в возможности применения разработанных материалов при проектировании инструментов оценки эффективности деятельности советника, конструировании персонализированных траекторий его профессионального развития, а также при подготовке, повышении квалификации и профессиональной переподготовке данных специалистов.

На основе анализа научной литературы были определены теоретические и методологические основы разработки педагогической модели оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию (далее – модель оценки).

Ведущими теоретическими положениями, позволившими научно обосновать и разработать модель оценки, стали идеи и положения:

– о сущности, специфике и компонентах оценки, особенностях оценки эффективности деятельности педагога (В.Д. Шадриков [8], Ю.Н. Слепко [11], Н.Б. Авалуева [12], Д.В. Григорьев, П.В. Степанов, Н.Л. Селиванова [14]).

– положения о функциях и особенностях деятельности советника директора по воспитанию (З.И. Лаврентьева [3], О.А. Лаврентьева, Е.М. Скрыпникова [4], М.М. Бетильмерзаева [2]), о критериях оценки советника директора по воспитанию (В.В. Николина, А.А. Лощилова [18]).

В качестве методологической базы был отобран комплекс теоретических подходов.

Системно-деятельностный подход ориентирует на рассмотрение оценки как целостной системы, в которой советник директора по воспитанию выступает в качестве субъекта оценки, а педагогическая модель оценки проектируется в единстве и взаимосвязи целевого, содержательного, процессуально-технологического и результативно-оценочного компонентов.

Личностно ориентированный подход определяет возможность выбора советником директора по воспитанию или иным инициатором оценки, например, администрацией образовательной организации, оценочного трека с учетом имеющихся запросов и потребностей.

Акмеологический подход предполагает использование результатов оценки как основы для профессионального роста советника директора по воспитанию.

Комплексный подход предусматривает привлечение к оценке различных участников образовательных отношений (родителей, обучающихся, администрацию, представителей педагогического коллектива и пр.), отбор критериев и показателей, обеспечивающих измерение эффективности процесса и результата деятельности данного специалиста.

Индивидуальный подход обеспечивает при конструировании педагогической модели оценки возможность выбора оценочных треков и субъектов, участвующих в процедуре оценки.

Разработанная модель оценки отличается вариативностью, возможностью конструирования треков оценки. Она представлена в единстве целевого, содержательного, процессуально-технологического и результативно-оценочного компонентов, позволяющих её рассмотреть системно и целостно.

1. Целевой компонент включает целевые ориентиры оценки, направленные на выявление эффективности деятельности советника директора по воспитанию.

2. ***Содержательный компонент*** составляет критериальная база, включающая критерии и показатели процессуального и результативного оценочных блоков, что обеспечивает целостность оценки.

Процессуальный оценочный блок содержательного компонента включает критерии оценки эффективности текущей деятельности, её соответствие должностным обязанностям и требованиям профессионального стандарта.

Результативный оценочный блок содержит критерии, позволяющие оценить результативность деятельности данного специалиста в контексте дости-

Таблица 1

Педагогическая модель оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию

<table>
<tr><th colspan="4">Теоретико-методологический уровень модели</th></tr>
<tr><td colspan="2">Идея целостности, комплексности и вариативности оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию как базы проектирования стратегии его дальнейшего профессионального развития и повышения эффективности деятельности</td><td>Подходы:
– личностно ориентированный;
– системно-деятельностный;
– акмеологический;
– комплексный;
– индивидуальный</td><td>Принципы:
системности, субъектности, целостности, вариативности, открытости, надежности, достоверности, периодичности, прогностичности, свободного выбора, сочетания оценки и самооценки, профессионального развития</td></tr>
<tr><th colspan="4">Методический уровень модели</th></tr>
<tr><td colspan="4">Целевой компонент</td></tr>
<tr><td colspan="4">Цель – выявление эффективности деятельности советника директора по воспитанию</td></tr>
<tr><td colspan="4">Содержательный компонент</td></tr>
<tr><td colspan="4">Критерии и показатели оценочных блоков, позволяющих оценить эффективность процесса и результата деятельности советника директора по воспитанию по 7 содержательным линиям и 5 направлениям взаимодействия с участниками воспитательного процесса [18; 19]</td></tr>
<tr><td colspan="4">Процессуально-технологический компонент</td></tr>
<tr><td>Этапы процедуры оценки:
1. Организационно-подготовительный этап;
2. Диагностическо-аналитический этап;
3. Рефлексивно-прогностический этап</td><td colspan="2">Группы оценки (по выбору):
1 группа – администрация и педагогический коллектив;
2 группа – родители;
3 группа – актив обучающиеся и члены детских общественных объединений;
4 группа – муниципальные координаторы и специалисты регионального ресурсного центра;
5 – советник директора по воспитанию как субъект самооценки</td><td>Треки оценки:
1. Трек комплексной оценки;
2. Трек дифференцированной оценки по содержательным линиям;
3. Трек дифференцированной оценки по направлениям взаимодействия</td></tr>
<tr><td colspan="4">Результативно-оценочный компонент</td></tr>
<tr><td colspan="2">Индексы эффективности деятельности советника директора по воспитанию:
86–100%– высокий;
71–85% – оптимальный;
55–70% – допустимый;
менее 55% – критический</td><td colspan="2">Диагностический инструментарий:
– карты самодиагностики,
– пакеты опросников для администрации, педагогического коллектива, обучающихся, родителей</td></tr>
</table>

жения целевых ориентиров в области воспитания и требований нормативных документов.

Отбор и структурирование критериев и показателей процессуального и результативного оценочных блоков осуществляется по двум векторам, обеспечивающим комплексность оценки: 1) по содержательным линиям оценки, отражающим его функционал; 2) по направлениям взаимодействия с участниками воспитательного процесса: обучающимися, администрацией, родительским сообществом, педагогами и др.

Подробнее с содержательными линиями, критериями и показателями процессуального и результативного оценочных блоков можно ознакомиться в одной из наших публикаций [18; 19].

3. Процессуально-технологический компонент включает этапы оценки, перечень возможных субъектов оценки, треки оценки. Процедура оценки осуществляется последовательно и содержит три этапа.

Организационно-подготовительный этап – подготовка диагностических материалов, создание координирующего центра по организации оценки в образовательной организации, формирование оценочных групп:

1 группа оценки – администрация и педагогический коллектив – оценивают с профессиональной точки зрения;

2 группа оценки – родительское сообщество – оценивают с позиции удовлетворенности деятельностью и взаимодействием, организуемым с ними и детьми;

3 группа оценки – члены школьных детских общественных объединений, актив обучающихся – оценивают с точки зрения личного отношения и степени удовлетворения их потребностей и интересов;

4 группа оценки – муниципальные координаторы и специалисты регионального ресурсного центра по реализации Всероссийского проекта «Навигаторы детства»;

5 субъект оценки – советник директора по воспитанию – самооценка собственной деятельности.

Отметим, что к оценке могут привлекаться как все группы, так и одна или несколько, в зависимости от запросов и потребностей образовательной организации.

Диагностическо-аналитический этап – проведение процедуры оценки, сбор и обработка полученных данных, подготовка на основе результатов оценки индивидуального профиля эффективности деятельности советника директора по воспитанию.

Рефлексивно-прогностический этап – анализ и рефлексия советником директора по воспитанию полученного индивидуального профиля эффективности деятельности, разработка персонализированной траектории профессионального развития.

Вариативность и индивидуализацию обеспечивают три трека оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию:

1) трек комплексной оценки по критериям 7 содержательных линий;

2) трек дифференцированной оценки по критериям одной или нескольких содержательных линий;

3) трек дифференцированной оценки по направлениям взаимодействия с субъектами воспитательного процесса (может быть выбрано от 1 до 5 направлений).

Результативно-оценочный блок содержит диагностический инструментарий и процедуру обработки результатов. В качестве диагностического инструментария могут быть использованы карты самодиагностики, пакеты опросников для администрации, педагогического коллектива, обучающихся, родителей.

Процедура обработки результатов предполагает определение индексов эффективности деятельности советника директора по воспитанию по процессуальному и результативному оценочным блокам. Индексы эффективности могут рассчитываться как по критерию, так и по содержательным линиям или направлениям взаимодействия с субъектами воспитательного процесса [19].

Индексы эффективности определяются как среднее арифметическое: отношение суммы полученных фактических количественных значений к максимально возможным количественным значениям, которое затем умножается на 100%.

Каждый индекс эффективности предполагает четыре уровня: 86–100% – высокий; 71–85% – оптимальный; 55–70% – допустимый; менее 55% – критический.

Разработанная модель оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию имеет целостный и вариативной характер, позволяя в полной мере оценить сложную и многофункциональную деятельность данного специалиста. Она развивает положения исследований Ю.Н. Слепко [11], В.Д. Шадрикова [8], З.И. Лаврентьевой [3], О.А. Лаврентьевой, Е.М. Скрыпниковой [6], А.В. Кислякова, А.В. Щербаковой, С.В. Буравовой [16]. Содержащаяся в модели возможность выбора треков и субъектов оценки обеспечивает индивидуализацию данного процесса, учет запросов и потребностей советника директора по воспитанию и администрации образовательной организации.

Представленные в модели уровни эффективности деятельности могут выступать основой для создания персонализированной траектории профессионального развития советника директора по воспитанию.

В ходе исследования поставленные цели и задачи были достигнуты. Осуществлён анализ и обобщение нормативных документов, психолого-педагогических исследований и практики работы советников директора по воспитанию, что позволило целостно и системно подойти к разработке педагогической модели, учесть многоаспектность функций данного специалиста. Продуктивно использованы выделенные стратегические ориентиры (идеи, подходы, принципы), составляющие методологическую базу созданной модели оценки, что придаёт завершённый, системный характер исследованию. Создана и обоснована педагогическая модель оценки, обеспечивающая возможности самодиагностики и учитывающая потребности образовательной организации и советника в целом.

Полученные результаты могут быть использованы советниками директора по воспитанию, администрацией образовательной организации, региональными и муниципальными координатами, специалистами по реализации Всероссийского проекта «Навигаторы детства» (ФГБУ «Росдетцентр») при разработке программ дополнительного профессионального образования, проектировании системы сопровождения, создании персонализированных траекторий профессионального развития советника директора по воспитанию, разработке диагностического инструментария оценки эффективности деятельности, организации мониторинга, проектировании системы стимулирования и рейтингирования эффективности деятельности данного специалиста, подготовке педагогических и научно-педагогических кадров, создании критериев конкурного отбора.

Перспективы исследования связаны с опытно-экспериментальной проверкой полученных результатов исследования, созданием методики оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию, разработкой линейки диагностического инструментария как условия реализации методики оценки в образовательной практике.

Библиографический список

1. Богдашин А.В., Соловьёва Т.О. Специфика взаимодействия советников директоров по воспитанию с родительским сообществом. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования.* 2023; № 2 (39): 140–145.
2. Бетильмерзаева М.М., Мусханова И.В. Стратегический статус советника директора по воспитанию в современной школе: взгляд обучающихся и их родителей. *Перспективы науки и образования*. 2023; №2 (62): 330–350.
3. Лаврентьева З.И. Методология исследования деятельности советников директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. *Социальная педагогика*. 2023; № 2: 5–13.
4. Ромм Т.А. Историко-культурные предпосылки формирования современного образа советника по воспитанию. *Сибирский педагогический журнал*. 2023; № 5: 14–25.
5. Лаврентьева О.А. Компетентностная модель деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. *Социально-политические исследования*. 2023; № 3 (20): 23–31.
6. Скрыпникова Е.М. Актуальные направления деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. *Вестник педагогических инноваций*. 2023; № 3: 90–101.
7. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1980; Т. 2.
8. *Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников*. Москва: Логос, 2011.
9. Кузьмина Н.В. *Методы исследования педагогической деятельности*. Ленинград: ЛГУ, 1970.
10. Поваренков Ю.П. *Психологическое содержание профессионального становления человека*. Москва: УРАО, 2002.
11. Слепко Ю.Н. Параметры оценки эффективности профессиональной деятельности. *Ярославский педагогический вестник*. 2011; Т. 2, № 2: 216–220.
12. Авалуева Н.Б. *Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2003.
13. Медведникова Л.Ф. Модель оценки качества профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. Серия: Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008; Т. 14, № 2: 18–22.
14. Алиева Л.В., Григорьев Д.В., Селиванова Н.Л., Степанов П.В. *Оценка качества воспитания в образовательных учреждениях города*. Москва: НОУ Центр «Педагогический поиск», 2010.
15. Леус О.В. Квалиметрический мониторинг педагогического мастерства учителя в реализации национальной системы учительского роста. *Педагогический журнал*. 2019; Т. 9, № 5А, Ч. 1: 5–14. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41867575&ysclid=l6ao8e21gf600444114
16. 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; Выпуск 2 (55): 133–147.

17. Дейч Б.А., Лаврентьева З.И., Лисецкая Е.В. Анализ потенциала и затруднений развития профессиональной компетентности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. *Аналитическая записка*: *сайт Новосибирского государственного педагогического университета*. Available at: https://nspu.ru/nauka/gosudarstvennye-zadaniya/razvitie-professionalnoy-kompetentnosti-sovetnika-direktora-po-vospitaniyu/analiticheskaya-zapiska/analiz-potentsiala-i-zatrudneniy-razvitiya-professionalnoy-kompetentnosti-sovetnika-direktora-po-vos/?ysclid=m5zq2ausff421312137
18. Николина В.В., Лощилова А.А. Критерии оценки эффективности воспитательной деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. *Вестник Мининского университета*. 2024; № 4: 6.
19. Николина В.В., Аксенов С.И., Базарнова Н.Д. и др. *Проектирование интегративной модели персонализированных траекторий и оценки эффективности воспитательной деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в условиях наставничества: методология, теория, практика*. Нижний Новгород: ИП Гладкова О.В., 2024.

References

1. Bogdashin A.V., Solov'eva T.O. Specifika vzaimodejstviya sovetnikov direktorov po vospitaniyu s roditel'skim soobschestvom. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2023; № 2 (39): 140-145.
2. Betil'merzaeva M.M., Mushanova I.V. Strategicheskij status sovetnika direktora po vospitaniyu v sovremennoj shkole: vzglyad obuchayuschihsya i ih roditelej. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2023; №2 (62): 330-350.
3. Lavrent'eva Z.I. Metodologiya issledovaniya deyatel'nosti sovetnikov direktorov po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obschestvennymi ob`edineniyami. *Social'naya pedagogika*. 2023; № 2: 5-13.
4. Romm T.A. Istoriko-kul'turnye predposylki formirovaniya sovremennogo obraza sovetnika po vospitaniyu. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2023; № 5: 14-25.
5. 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): 23-31.
6. Skrypnikova E.M. Aktual'nye napravleniya deyatel'nosti sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obschestvennymi ob`edineniyami. *Vestnik pedagogicheskih innovacij*. 2023; № 3: 90-101.
7. Anan'ev B.G. Psihologiya pedagogicheskoj ocenki. Izbrannye psihologicheskie trudy. Moskva: Pedagogika, 1980; T. 2.
8. *Professionalizm sovremennogo pedagoga: metodika ocenki urovnya kvalifikacii pedagogicheskih rabotnikov*. Moskva: Logos, 2011.
9. Kuz'mina N.V. *Metody issledovaniya pedagogicheskoj deyatel'nosti*. Leningrad: LGU, 1970.
10. Povarenkov Yu.P. *Psihologicheskoe soderzhanie professional'nogo stanovleniya cheloveka*. Moskva: URAO, 2002.
11. Slepko Yu.N. Parametry ocenki `effektivnosti professional'noj deyatel'nosti. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2011; T. 2, № 2: 216-220.
12. Avalueva N.B. *Kriterial'nyj podhod k ocenke `effektivnosti vospitatel'noj deyatel'nosti pedagoga*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
13. Medvednikova L.F. Model' ocenki kachestva professional'noj deyatel'nosti pedagogov doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova.* Seriya: Gumanitarnye nauki: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika. 2008; T. 14, № 2: 18-22.
14. Alieva L.V., Grigor'ev D.V., Selivanova N.L., Stepanov P.V. *Ocenka kachestva vospitaniya v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah goroda*. Moskva: NOU Centr «Pedagogicheskij poisk», 2010.
15. Leus O.V. Kvalimetricheskij monitoring pedagogicheskogo masterstva uchitelya v realizacii nacional'noj sistemy uchitel'skogo rosta. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2019; T. 9, № 5A, Ch. 1: 5-14. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41867575&ysclid=l6ao8e21gf600444114
16. 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; Vypusk 2 (55): 133-147.
17. Dejch B.A., Lavrent'eva Z.I., Liseckaya E.V. Analiz potenciala i zatrudnenij razvitiya professional'noj kompetentnosti sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obschestvennymi ob`edineniyami. *Analiticheskaya zapiska*: *sajt Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Available at: https://nspu.ru/nauka/gosudarstvennye-zadaniya/razvitie-professionalnoy-kompetentnosti-sovetnika-direktora-po-vospitaniyu/analiticheskaya-zapiska/analiz-potentsiala-i-zatrudneniy-razvitiya-professionalnoy-kompetentnosti-sovetnika-direktora-po-vos/?ysclid=m5zq2ausff421312137
18. Nikolina V.V., Loschilova A.A. Kriterii ocenki `effektivnosti vospitatel'noj deyatel'nosti sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obschestvennymi ob`edineniyami. *Vestnik Mininskogo universiteta.* 2024; № 4: 6.
19. Nikolina V.V., Aksenov S.I., Bazarnova N.D. i dr. *Proektirovanie integrativnoj modeli personalizirovannyh traektorij i ocenki `effektivnosti vospitatel'noj deyatel'nosti sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obschestvennymi ob`edineniyami v usloviyah nastavnichestva: metodologiya, teoriya, praktika*. Nizhnij Novgorod: IP Gladkova O.V., 2024.

Статья поступила в редакцию 10.06.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-111-113

Ankvab M.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ankvab.marina@yandex.ru*

THE ETHNOPEDAGOGY ROLE IN THE DEVELOPMENT OF MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE. The goal set by the article's author is to determine the role of ethnopedagogy in modern pedagogical science and practice by referring to the specialized literature analysis and reflecting on her own pedagogical experience. Achieving this goal involves solving three research tasks. Firstly, the globalization impact on the development of Russia and the world is specified. Both their positive and negative sides are noted. At the same time, it is demonstrated that the negative consequences of internationalization are a large-scale challenge that requires an immediate response. The second task is related to this, its solution involves defining the term "ethnopedagogy," as well as distinguishing between it and the concept of folk pedagogy. The third is the search for an answer to the question of how the appeal to the ethnopedagogy ideas in modern Russian education can contribute to improving the effectiveness of the search for answers to the globalization challenges undertaken by modern scientists and practicing educators.

Key words: **folk pedagogy, ethnopedagogy, folk education, ethnic education, improving effectiveness of educational process**

М.Ф. Анкваб*, д-р пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: ankvab.marina@yandex.ru*

РОЛЬ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Цель данной статьи заключается в том, чтобы посредством обращения к анализу специальной литературы и рефлексии собственного педагогического опыта определить роль этнопедагогики в современной педагогической науке и практике. Достижение этой цели предполагает решение трёх исследовательских задач. Во-первых, на страницах работы конкретизируется влияние глобализационных процессов на развитие России и мира. Отмечаются как их положительные, так и отрицательные стороны. При этом демонстрируется, что негативные последствия интернационализации являются масштабным вызовом, требующим немедленного ответа. С этой задачей связана вторая, решение которой предполагает рассмотрение подходов к сущности термина «этнопедагогика», а также проведение разграничения между ним и понятием народной педагогики. Третья задача – поиск ответа на вопрос о том, каким образом обращение к идеям этнопедагогики в современном отечественном образовании может способствовать повышению эффективности предпринимаемого современными учёными и практикующими педагогами поиска ответов на вызовы глобализации.

Ключевые слова: **народная педагогика, этнопедагогика, народное воспитание, этническое воспитание, повышение эффективности образовательного процесса**

Актуальность темы статьи можно объяснить фиксирующейся в последние десятилетия тенденцией социального и культурного развития человеческого общества, при которой существенно возрастает влияние глобализационных процессов. Такие авторы, как Г.Н. Волков [1], Х. Инь [2] и В.С. Болбас [3], отмечают, что оно имеет весьма противоречивый характер. С одной стороны, как справедливо указывает А.О. Сухов [4], глобализация способствует интенсификации развития науки и техники, обеспечивает широкие возможности для реализации крупных международных проектов. Но, с другой, верной следует признать также

позицию Л.Х. Аушевой и Ф.Б. Саутиевой [5], в соответствии с которой культурная составляющая данных процессов порождает обоснованную тревогу относительно отрицательного влияния идей глобализации на народные традиции разных этносов, которые формировались веками [6; 7]. Действительно, сегодня ярко выраженные унификация и вестернизация в определённой степени нивелируют национально-культурную самобытность, способствуя разрушению жизнеутверждающей палитры мультикультурного развития человеческого общества. Опасна и противоположная тенденция – возникновение в качестве закономерной реакции националистических и фундаменталистских идеологий, многие из которых носят деструктивный характер. Подобная ситуация будет детально рассмотрена ниже. Здесь же вслед за Г.Н. Волковым [1] отметим, что одним из эффективных средств минимизации её негативных последствий в текущих условиях может и должна стать этнопедагогика.

Цель статьи состоит в том, чтобы определить её роль в развитии современных педагогических науки и практики.

Задачи, которые автору представляется необходимым решить для её достижения, формулируются следующим образом: конкретизировать влияние глобализационных процессов на развитие России и мира; провести разграничение между термином «этнопедагогика» и понятием народной педагогики; рассмотреть, как обращение к идеям этнопедагогики в современном отечественном образовании может способствовать эффективным поискам ответов на вызовы глобализации.

В ходе решения перечисленных выше задач применялись следующие методы исследования: рефлексия автором собственного профессионально-педагогического опыта, изучение научной и методической литературы.

Научная новизна статьи заключается в конкретизации влияния глобализационных процессов на развитие социальной сферы, культуры, педагогики в России и мире.

Теоретическая значимость – в определении границ между смысловым полями категорий «этнопедагогика» и «народная педагогика».

Практическая значимость сводится к определению того, каким образом обращение к идеям этнопедагогики в современном отечественном образовании может способствовать эффективным поискам ответов на вызовы глобализации.

В настоящее время очевидным представляется факт распространения социокультурных ценностей, прежде присущих лишь сравнительно небольшой части человечества, проживавшей в нескольких индустриально развитых государствах. Нельзя, конечно, отрицать того отмечавшегося, например В.С. Болбасом [3], факта, что они обедняют мировую культуру. Однако подобной интеграции сопутствует существенная эскалация социальной напряжённости, крайней формой выражения которой служат учащающиеся в последнее время межнациональные и межконфессиональные конфликты, нередко выливающиеся в форму прямого вооружённого противостояния. Более того, ряд исследователей (Х. Инь [2], Л.Х. Аушева, Ф.Б. Саутиева [5]) констатируют, что столь масштабный экспорт массовой западной культуры в значительной степени подрывает духовно-нравственные основы других сообществ. Уже сегодня представителями тех общностей, что прежде были известны незыблемостью традиций, постмодернистские культурные шаблоны по умолчанию воспринимаются как более прогрессивные. Особенно хорошо, считает А.О. Сухов [4], данный тренд современности прослеживается на примере детей, подростков и молодёжи.

Подобное распространение изначально чуждых большинству населения планеты Земля ментальных установок и устойчивых мыслительных стереотипов как «универсальных» влечёт утрату многими этносами их неповторимой самобытности. При этом события, с конца прошлого десятилетия разворачивающиеся на международной арене, наглядно свидетельствуют о том, что в конечном итоге за этим может следовать утрата экономической самостоятельности, а затем и государственного суверенитета.

С другой стороны, выше мы уже упоминали, что определённые риски для дальнейшего прогрессивного развития человечества несёт и противоположная тенденция. По мере усиления процессов глобализации, как утверждают Х. Инь [2] и А.О. Сухов [4], наблюдается рост этнической и конфессиональной активности. Она, в свою очередь, нередко приобретает деструктивные формы, выражаясь в углублении межэтнической и межконфессиональной розни. Подобный рост социальной напряжённости, конечно, сопряжён с ущербом для жизни, трудоспособности, физического, психологического и социального благополучия как отдельных лиц, так и целых этноконфессиональных общностей. Но вместе с тем от него исходит ещё одна опасность: соответствующий тренд способствует замедлению (sic!) развития национальных культур.

Сказанное выше станет понятным, если мы вспомним отмечавшуюся социологами, этнографами и педагогами (Г.Н. Волков [1], В.С. Болбас [3], Л.Х. Аушева, Ф.Б. Саутиева [5]) тенденцию, при которой этнонациональные значимости чаще всего возникают в результате преломления общечеловеческих ценности. Соответственно, при соблюдении определённых условий культурная глобализация может через взаимное обогащение материальных и духовных культур вести к росту культурного многообразия. По этой причине уже сама постановка педагогом-учёным или практиком вопроса типа «следовать при подготовке и реализации образовательного процесса тенденциям глобализации или делать упор на этноконфессиональную самобытность?» является некорректной. Более правомерна следующая: «Как, занимаясь вопросами обучения и воспитания детей, подростков и молодёжи, с максимальной эффективностью глобальные феномены совмещать с региональными?».

Адекватный ответ на него может быть дан с использованием средств этнической и народной педагогики. Неслучайно заслуженно считающийся одним из основателей соответствующего направления в российской педагогической науке и практике Г.Н. Волков назвал его мощным инструментом, корректное использование которого может обеспечить «национальное спасение» [1].

Сегодня среди таких отечественных авторов, как В.С. Болбас [3], А.О. Сухов [4] и др., утвердилось мнение, что в соответствующей области знания базовые понятия характеризуются наличием однозначных определений и, кроме того, являются по большей части упорядоченными. В частности, решённым представляется вопрос отмежевания данного понятия от «народной педагогики» (табл. 1).

Таблица 1

Значения, придаваемые терминам «этнопедагогика» и «народная педагогика» на страницах работ большинства современных педагогов

«Этнопедагогика»	Отрасль научного знания, главным объектом изучения которой является народная педагогика
«Народная педагогика»	Система взглядов, идей и практического опыта народа, касающихся сферы обучения и воспитания

Автору статьи объединение народной воспитательной практики и идей народа о воспитании в понятие «народная педагогика» представляется не вполне оправданным. Обосновывая данную точку зрения, в первую очередь следует остановиться на этимологии термина «народная педагогика». Очевидно, что он является видовым по отношению к более широкой категории «педагогика». Отсюда явствует, что «народную педагогику» следует, скорее, использовать для обозначения целостной совокупности идей, эмпирических знаний и устойчивых взглядов народа на воспитание и обучение, не добавляя к этому практический опыт.

Такой подход позволит соблюсти корректность терминологии, когда под педагогикой мы понимаем науку или, выражаясь иначе, совокупность идей, рассматривая её как на уровне народной культуры, так и академического осмысления. В то же время народно-воспитательную практику, во многом базирующуюся на соответствующем опыте, правильнее обозначать термином «народное воспитание».

В свою очередь, А.О. Сухов [4], на наш взгляд, в целом верно разделяет это понятие и категорию «этническое воспитание». По его мнению, этническое воспитание представляет собой целенаправленное взаимодействие между представителями различных поколений. Главным его результатом является наличие у молодых людей развитого этнического самосознания, обусловливающего адекватное восприятие ими себя как представителей определённой этнокультурной общности, положительное отношение к её языку, истории, материальной и духовной культуре [4]. При реализации этнического воспитания, таким образом, решаются задачи, связанные с формированием учащегося как представителя конкретного этноса. Содержание же народного воспитания интегрирует и иные вопросы, те, что не имеют отношения к феноменам этнической культуры. Отсюда следует, что в фокусе внимания этнопедагогики должен быть опыт этнического воспитания, который заключён в народной педагогике, но ей, однако, не исчерпывается. В качестве предмета рассмотрения этнопедагогики могут выступать, например, взгляды отдельных авторов либо научных школ на различные проблемы этнонационального воспитания. Исходя из подобных соображений, можно выделить две, на наш взгляд, адекватных трактовки понятия «этнопедагогика» (табл. 2).

Таблица 2

Содержание термина «этнопедагогика»

Этнопедагогика	Система, интегрирующая эмпирические знания, а равно устойчивые идеи и взгляды, затрагивающие сферы обучения и воспитания, характерные для конкретного этноса
	Отрасль научного знания, в фокусе внимания которой находятся народная педагогика и народное воспитание, а также особенности воспитания и обучения, характерные для тех или иных этнокультурных общностей, проблемы организации учебно-воспитательного процесса на этнонациональной основе

Резюмируя, отметим, что если педагогика представляет собой науку о воспитании и обучении в целом, то этнопедагогика – об этническом обучении и воспитании.

С опорой на охарактеризованные выше особенности этнической педагогики могут реализовываться требования принципа культуросообразности образовательной деятельности, являющегося одним из базовых, то есть тех, соблюдение которых оказывает непосредственное влияние на ход и результаты образовательного процесса. В данном качестве деятельность подобного рода, по справедливому замечанию В.С. Болбаса [3], обеспечивает решение трёх взаимосвязан-

ных и взаимообусловленных стратегических задач, стоящих перед российской системой образования на текущем этапе её развития:

– обеспечение смещения фокуса внимания участников образовательного процесса с получения обучающимися готовых знаний на развитие у них компетенций, обеспечивающих эффективные и безопасные поиск, критическую оценку, использование необходимых данных в условиях практически безграничных информационных потоков;

– содействие этнокультурному формированию и самоидентификации каждого учащегося как личности, гражданина своей страны и представителя определённой этноконфессиональной общности;

– приобщение школьников и студентов к общечеловеческим ценностям при сохранении уважения к выработанным за многие века существования национальных культур и традиций народов региона проживания.

Обращение к идеям этнопедагогики позволит также эффективнее решать частные задачи (рис. 1).

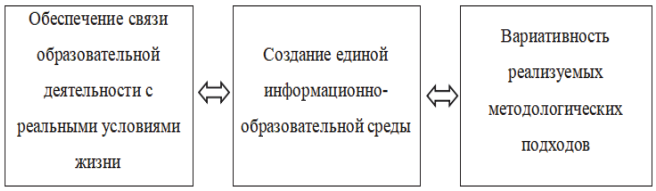


Рис. 1. Частные задачи педагогической науки и практики, решению которых будет способствовать обращение к этнопедагогике

Таким образом, интенсифицировавшийся экспорт массовой западной культуры в значительной степени подрывает духовно-нравственные основы других сообществ. Сегодня представителями более молодого поколения этнокультурных общностей, прежде известных незыблемостью традиций, постмодернистские культурные шаблоны иногда воспринимаются как более прогрессивные. Как уже отмечалось, особенно сильно это влияние прослеживается на примере детей и молодёжи.

Адекватный ответ на подобные вызовы система образования может дать, если обратится к средствам народной и этнической педагогики. Термин «этнопедагогика» следует, с одной стороны, трактовать как систему эмпирических знаний, устойчивых взглядов, характерных для конкретного этноса идей, затрагивающих сферы обучения и воспитания. С другой стороны, под ним можно понимать и науку, изучающую особенности воспитания и обучения, характерные для различных этносов. В настоящий момент идеи этнопедагогики должны составлять базовую основу воспитательных систем образовательных учреждений, но задача педагогического состава – придать им современное актуальное звучание, чтобы вызывать положительный отклик у детей и молодёжи.

Эти особенности позволяют реализовывать её преимущества при решении трёх задач, стоящих перед российской системой образования. К ним относятся следующие: смещение фокуса внимания участников образовательного процесса с получения обучаемыми готовых знаний на развитие у них компетенций, обеспечивающих поиск, критическую оценку, использование необходимых данных; содействие этнокультурному формированию и самоидентификации каждого учащегося; его приобщение к национальным и общечеловеческим ценностям.

Библиографический список

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика как педагогика национального спасения. *Сибирский педагогический журнал.* 2004; № 1: 194–198.
2. Инь Х. Исследование модели интеграции эстетического образования и профессионального образования в китайских и зарубежных университетах в контексте современных международных тенденций. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 2 (112): 135–137.
3. Болбас В.С. Этнопедагогика в контексте развития современной педагогической науки. *Непрерывное образование: XXI век.* 2023; № 3 (43): 43–51.
4. Сухов А.О. Становление принципов этнопедагогики на основных этапах её формирования: краткий исторический обзор. *Научно-педагогическое обозрение.* 2021; № 6(40): 162-177.
5. Аушева Л.Х., Саутиева Ф.Б. Идеи и опыт воспитания в народной педагогике Северного Кавказа. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 77-2: 37–40.
6. Анкваб М.Ф., Курбанова Л.У. Взгляд на развитие личности в народной педагогике. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 78-2: 13–16.
7. Анкваб М.Ф. Роль традиции гостеприимства в народной педагогике абхазов. *Историческая и социально-образовательная мысль.* 2015; Т. 7, № 6-2: 226–231.

References

1. Volkov G.N. `Etnopedagogika kak pedagogika nacional'nogo spaseniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2004; № 1: 194-198.
2. In' H. Issledovanie modeli integracii `esteticheskogo obrazovaniya i professional'nogo obrazovaniya v kitajskih i zarubezhnyh universitetah v kontekste sovremennyh mezhdunarodnyh tendencij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 2 (112): 135-137.
3. Bolbas V.S. `Etnopedagogika v kontekste razvitiya sovremennoj pedagogicheskoj nauki. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek.* 2023; № 3 (43): 43-51.
4. Suhov A.O. Stanovlenie principov `etnopedagogiki na osnovnyh `etapah ee formirovaniya: kratkij istoricheskij obzor. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie.* 2021; № 6(40): 162-177.
5. Ausheva L.H., Sautieva F.B. Idei i opyt vospitaniya v narodnoj pedagogike Severnogo Kavkaza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 77-2: 37-40.
6. Ankvab M.F., Kurbanova L.U. Vzglyad na razvitie lichnosti v narodnoj pedagogike. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 78-2: 13-16.
7. Ankvab M.F. Rol' tradicii gostepriimstva v narodnoj pedagogike abhazov. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'.* 2015; T. 7, № 6-2: 226-231.

Статья поступила в редакцию 20.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-113-115

Volynkina N.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Foreign Language Department of Military Educational Scientific Center of the Air Force "N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy" (Voronezh, Russia), E-mail: tanialar2008@yandex.ru*
Larina T.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Foreign Language Department of Military Educational Scientific Center f the Air Force "N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy" (Voronezh, Russia), E-mail: tanialar2008@yandex.ru*

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF A JUNIOR TEACHER'S PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES DEVELOPMENT AT A MILITARY UNIVERSITY. The article deals with justification of methodological foundations of a junior teacher's professionally important qualities development taking into account the peculiarities of military education. For a more complete study and consideration of the methodological foundations of the process under study, a theoretical analysis of the most significant interpretations of the concept of "professionally important qualities" has been carried out, reflecting the essence and specifics of this phenomenon. The authors identify the most conceptual junior teacher's professionally important characteristics at a military university, approaches and principles of their development; determine a key role of a mentor who makes up for the lack in a junior teacher's scientific and methodological background. Stages and methods of implementing the methodological foundations for the development of professionally important qualities of a junior teacher at a military university are proposed. Prospects for further investigation of the problem are presented.

Key words: **professionally important qualities, junior teacher, military university, methodology, approaches, principles**

Н.В. Волынкина*, д-р пед. наук, проф., Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, E-mail: tanialar2008@yandex.ru*
Т.В. Ларина*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. иностранных языков Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, E-mail: tanialar2008@yandex.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ НАЧИНАЮЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье рассматривается совокупность теоретических подходов, методов, принципов и исследовательских стратегий как методологической основы развития профессионально важных качеств начинающего преподавателя с учетом особенностей образовательного процесса военного вуза. Для более полного изучения и рассмотрения методологических основ исследуемого процесса проведен теоретический анализ наиболее значимых интерпретаций

понятия «профессионально важные качества», отражающих сущность и специфику данного феномена. Авторами выявлены наиболее концептуальные профессионально важные характеристики молодого педагога военного вуза, а также подходы и принципы их развития; определена ключевая роль наставника, восполняющего научно-методический дефицит молодого преподавателя. Предложены этапы и методы реализации методологических основ развития профессионально важных качеств начинающего преподавателя военного вуза. Представлены перспективы дальнейшего исследования проблемы.

Ключевые слова: **профессионально важные качества, начинающий преподаватель, военный вуз, методология, подходы, принципы**

Актуальность исследования определяется тем, что в эпоху кардинальных изменений в международной геополитической архитектуре XXI века прогнозируются новые векторы развития высшего образования в России, в основе которого положена стратегия формирования информационно-технологического и социокультурного суверенитета страны, а также усиление гражданско-патриотического воспитания молодого поколения. Высшее образование в России является сосредоточием инновационных проектов во всех областях знаний и выдвигает высокие требования к уровню сформированности профессионально важных качеств будущего специалиста, в том числе начинающего преподавателя военного вуза.

Выявление и рассмотрение совокупности теоретических подходов, методов, принципов и исследовательских стратегий как методологической основы развития профессионально важных качеств начинающего преподавателя требуют глубокого и содержательного анализа особенностей деятельности и личности преподавателя, его педагогических способностей и мастерства, мышления и такта.

Проблема профессионального становления преподавателя вуза широко представлена в работах отечественных и зарубежных исследователей, таких как О.А. Абдулина, Ю.П. Азаров, Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, С.Г. Вершловский, В.А. Загвязинский, В.А. Сластёнин, А.И. Щербаков, C.S. Dweck, A.S. Friday [11], D.S. Rychen и др. Однако практическая сторона вопроса остается малоизученной в связи с недостаточной проработанностью методологических основ развития профессионально важных качеств начинающего преподавателя.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена наличием ключевого противоречия между необходимостью оперативного и эффективного развития профессионально важных качеств молодого педагога в начале его профессионального пути и недостаточной изученностью теоретико-методологических и организационно-методических предпосылок для осуществления педагогической деятельности в военном вузе начинающим преподавателем на самом высоком уровне.

Цель настоящего исследования – определить и обосновать основные методологические векторы развития профессионально важных качеств начинающего преподавателя военного вуза. Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи исследования:

1) выявить наиболее концептуальные профессионально важные качества начинающего преподавателя военного вуза;

2) обосновать методологические подходы и принципы развития профессионально важных качеств молодого преподавателя в военном вузе;

3) определить роль наставника в развитии профессионально важных качеств начинающего преподавателя военного вуза.

Научная новизна заключается в выявлении и обосновании методологических основ развития профессионально важных качеств начинающего преподавателя с учетом особенностей образовательного процесса военного вуза.

Теоретическая значимость видится в определении совокупности аксиологического, антропологического, контекстно-компетентностного и субъектно-деятельностного подходов и вытекающих из них принципов в качестве методологической основы развития профессионально важных качеств начинающего преподавателя военного вуза.

Практическая значимость определяется возможностью применения теоретических результатов исследования в разработке научно-практических основ повышения квалификации молодых преподавателей в военном вузе.

Основными методами выступают теоретический анализ научной литературы по заданной проблеме и практического опыта молодых преподавателей в высшей школе, а также синтез и обобщение научной информации.

Для более полного изучения и рассмотрения методологических основ исследуемого процесса проведем анализ некоторых интерпретаций понятия «профессионально важные качества», отражающих сущность и специфику данного феномена. Так, С.И. Ожегов [1] определяет данные свойства личности в качестве существенных психологических характеристик, отвечающих повышенным требованиям избранной профессиональной деятельности. А.А. Мусихина [2] рассматривает их в виде системы устойчивых личностных показателей, определяющих успешность осуществления профессиональной деятельности. Ю.П. Вавилов [3] подчеркивает значимость личностных характеристик человека для достижения высокого уровня профессионализма. По мнению В.Д. Шадрикова [4], профессионально важные качества являются индивидуальными характеристиками субъекта деятельности, которые определяют ее результативность и продуктивность освоения.

А.К. Маркова [5] исследует профессионально важные качества как психологические характеристики, желательные для эффективной профессиональной деятельности, коммуникации, выстраивания карьерного маршрута, решения экстремальных профессиональных задач.

В.А. Сластенин [6] связывает пролонгировано существующую характеристику, определяющую поведение человека, и совокупность сущностных свойств окружающей человека среды.

Анализ проведенного теоретического материала, а также практический опыт работы с начинающими преподавателями позволили определить доминантные профессионально важные качества молодого педагога с учетом особенностей образовательного процесса военного вуза. К ним относятся:

– самодисциплина и повышенная ответственность;

– методическая компетентность;

– способность осуществлять образовательную, методическую, научную и воспитательную деятельность на высоком уровне в условиях информационно-технологических ограничений;

– способность выстраивать особую межличностную коммуникацию с обучающимися различных категорий военнослужащих в условиях строгой субординации.

Важнейшее место в системе профессионально важных качеств молодого педагога в военном вузе занимают патриотизм, интеллигентность, порядочность, высочайшая эрудиция.

Вступая в педагогическую деятельность, которая по своей сути очень многогранна и сложна, начинающий преподаватель всегда должен понимать то, ради чего он трудится, какие цели и задачи ему необходимо выполнить, какие для этого необходимо выбрать способы и средства решения поставленных задач для достижения главной цели.

В процессе своей профессиональной деятельности у начинающего преподавателя должно проявиться особое отношение к педагогическому труду, сформироваться профессионально важные качества, определяющие его компетентность: педагогический такт, педагогическая эмпатия, педагогическая эрудиция, эмоциональный интеллект, педагогическая рефлексия и др.

Следовательно, профессионально важные качества специалиста любого профиля представляют собой сложный симбиоз качеств, развитие которых зависит как от условий, так и от значимости личности самого преподавателя. Значимость личности преподавателя «как самоуправляемой системы своих внутренних ресурсов» достаточно велика [7, с. 219–222]. Безусловно, преподаватель как человек, сформированный биологической природой как некая система, имеет способность управлять своими внутренними ресурсами. Так, по мнению Л. Фейербаха, «смысл жизненного пути состоит в самореализации индивидов. Способы самореализации индивидов и есть формы объективизации смысла их жизни» [8].

Развитие профессионально важных качеств педагога зависит не только от его теоретической подкованности в предметной области и знания нормативно-правовой базы в системе образования, но и от пересмотра всей его практической научно-образовательной деятельности.

Одним из условий успешного функционирования профессиональной деятельности педагога является личность самого преподавателя, которая направлена на его потребность в научном росте, в развитии своей педагогической деятельности, избегании при этом шаблонных приемов, формального стиля работы, связанного со стереотипным мышлением [9, с. 77]. Высший уровень, на котором происходит профессиональное развитие педагога, – это «уровень его творческого саморазвития, когда он выступает как субъект этого развития, прежде всего профессионального» [9, с. 80]. Достигая наивысшего профессионального уровня, педагог становится профессионалом своего дела, когда главным его качеством является профессионализм, который проявляется через профессиональную компетентность. Знание предметной области, психологические установки, практические навыки в области педагогики, личностные качества и многие другие характеристики, связанные с деятельностью педагога, характеризуют его профессиональную компетентность.

Следовательно, развитие профессионально важных качеств начинающего преподавателя военного вуза должно основываться на фундаментальных методологических положениях, определяющих эффективность его реализации на практике. В контексте развития профессионально важных качеств молодого педагога таким методологическим регулятором является совокупность аксиологического, антропологического, контекстно-компетентностного и субъектно-деятельностного подходов.

Аксиологический подход обеспечивает развитие глубокого понимания молодым преподавателем военного вуза ценностей педагогической деятельности, ценностно-смысловых доминант ее осуществления, трансформации парадигмы мировоззрения личности молодого специалиста, происходящее под влиянием изменения этих ценностно-смысловых доминант в поэтапном процессе становления педагога-профессионала, развития профессионально важных качеств.

Антропологический подход сфокусирован на самопознании и развитии начинающего преподавателя в трех ипостасях: индивидуальность, личность, субъект и их реализация в педагогической антропопрактике.

Контекстно-компетентностный подход позволяет исследовать то, как компетенции «превращаются» в компетентность молодого педагога в контексте образовательной среды военного вуза.

Субъектно-деятельностный подход ориентирован на самоорганизацию своих психических и личностных возможностей, способностей в процессе педагогической деятельности, выстраивание индивидуальной траектории поэтапного становления молодого преподавателя в процессе взаимодействия с наставником, отбор и реализацию методов, форм и средств такого взаимодействия, наиболее полно раскрывающие потенциал и наставника, и молодого преподавателя, мотивирующие каждого из них к субъект-субъектному взаимодействию.

Появление наставника в начале профессионального пути начинающего преподавателя военного вуза – неотъемлемая часть профессионального становления молодого педагога [10, с. 230–231]. Смыслообразующие компоненты наставничества в процессе развития профессионально важных качеств начинающего специалиста определяются:

– субъект-субъектным взаимодействием, основанным на безусловном взаимном доверии и мотивированности наставника и молодого педагога;

– ролевым, содержательным, поведенческим, профессиональным ростом и развитием обоих участников;

– регулярной коммуникацией и системным взаимодействием наставника и наставляемого.

Процесс «формирования у начинающего преподавателя личностных свойств, профессиональных компетенций, направленных на развитие педагогических качеств, которые вырабатываются в результате овладения и использования начинающим преподавателем теоретических знаний и педагогических технологий, необходимых для последующих профессионально значимых видов деятельности» (Л.А. Регуш, А.В. Орлова), следует выстраивать по определенным **принципам** обратной связи между наставником и начинающим преподавателем:

– *сбалансированности* (приемлемый баланс между критикой и позитивной направленностью на профессионально-личностный рост начинающего преподавателя);

– *конкретности* (обращение к конкретному факту или действию);

– *направленности на поведение, безоценочности* (концентрация внимания на поведение молодого педагога, а не на личность как таковую);

– *своевременности* (положительное подкрепление деятельности ученика);

– *активности* (самостоятельность молодого специалиста в исправлении своих ошибок).

Для развития профессионально важных качеств начинающего преподавателя военного вуза наиболее приемлемым является сочетание образовательного и воспитательного видов наставничества, когда, с одной стороны, акцентируется внимание на акселерации мыслительных процессов, компетенциях в обработке информации, качестве и скорости мыслительных операций, адаптации к индивидуальным особенностям молодого специалиста, активизации мышления и организации метапознания в рамках индивидуального образовательного маршрута, с другой стороны, актуализируется «самостроительство» (термин К.Д. Ушинского) молодого педагога, стимулируется внутренний личностный поиск их смысла, роли, значения, выводов.

Именно сочетание образовательного и воспитательного видов наставничества в военном вузе позволяет мягко и бесконфликтно пройти все три этапа развития профессионально важных качеств начинающего преподавателя военного вуза: адаптационный (выявление пробелов), основной (реализация программы адаптации), контрольно-оценочный (оценка уровня профессиональной компетентности начинающего преподавателя).

В процессе развития профессионально важных качеств преподавателя военного вуза приоритетными методами являются следующие: инструктаж (четкие указания, предоставление алгоритма действий); объяснение (обоснование каждого шага алгоритма): развитие («высший пилотаж») – наставник не дает готовых ответов, он только подталкивает к решению задач, предлагает обучаемому самому додуматься до него. Обучаемый должен иметь высокий уровень развития и достаточную мотивацию.

Таким образом, роль наставника в развитии профессионально важных качеств молодого педагога неоценима, поскольку своим опытом он восполняет тот или иной научно-методический дефицит начинающего преподавателя, оказывает помощь молодому специалисту в преодолении тех или иных внешних и внутренних барьеров, которые самостоятельно тот не способен преодолеть.

Теоретико-методологический анализ исследуемой проблемы позволил определить доминантные профессионально важные качества начинающего преподавателя военного вуза, а именно: самодисциплина и повышенная ответственность; методическая компетентность; способность осуществлять образовательную, методическую, научную и воспитательную деятельность на высоком уровне в условиях информационно-технологических ограничений; способность выстраивать особую межличностную коммуникацию с обучающимися различных категорий военнослужащих в условиях строгой субординации; патриотизм, интеллигентность, порядочность, высочайшая эрудиция.

Методологическим регулятором развития концептуальных профессиональных качеств является совокупность аксиологического, антропологического, контекстно-компетентностного и субъектно-деятельностного подходов и принципов сбалансированности, конкретности, направленности на поведение, безоценочности, своевременности, активности. Технологическое сопровождение развития профессионально важных качеств начинающего преподавателя военного вуза реализуется в три этапа в индивидуальной форме на основе методов инструктажа, объяснения и развития.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы видятся в расширении поиска и научном обосновании новых методологических подходов и принципов, в выявлении закономерностей, обогащении содержания, форм, методов и средств развития профессионально важны качеств начинающего преподавателя в военном вузе, в выработке механизмов интенсификации исследуемого процесса в контексте образовательных, социальных и экономических трансформаций общества в XXI веке.

Библиографический список

1. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений*. Москва: Мир и образование, 2024.
2. Мусихина А.А. Профессионально важные качества педагога. *Синдром выгорания. Психология в системе образования*: материалы 4-й Всероссийской научно-практической конференции для практических психологов, молодых ученых и студентов. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2011: 132–136.
3. Вавилов Ю.П. О психологической структуре педагогической деятельности. *Ярославский педагогический вестник*. 2012; Т. 2, № 1: 270–273.
4. Шадриков В.Д. *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности*. Москва, 1997.
5. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва, 1996.
6. Сластенин В.А. *Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки*. Москва, 1976.
7. Ларина Т.В. Педагогический и научный потенциал преподавателя как самоуправляемая система его внутренних ресурсов. *Антропоцентрические науки в образовании*: сборник научных статей XIX Международной научно-практической конференции. Воронеж: ООО «Издательство «Научная книга», 2023: 219–222.
8. Антропологический материализм Л. Фейербаха: философия как материалистическая антропология. Архивная копия от 22 октября 2014 на Wayback Machine. Цанн-кайси Ф.В. *Исторические формы бытия философии. Введение в философию как теоретическое мировоззрение*: курс лекций. Владимир: ВГПУ, 2007.
9. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры. *Сибирский педагогический журнал*. 2007; № 2: 76–90.
10. Мещерякова Е.И., Волынкина Н.В., Дедик Н.А. Наставничество в профессиональном становлении преподавателя. *Антропоцентрические науки в образовании*: коллективная монография. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2023: 226–242.
11. Dweck C.S. *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, 1999.
12. Friday A.S. *Creation related validity of Big Five adolescent personality traits*. The University of Tennessee, 2004.
13. Rychen D.S., Salganik L. *Defining and Selecting key Competences*. Bern, 2001.

References

1. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka okolo 100 000 slov, terminov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: Mir i obrazovanie, 2024.
2. Musihina A.A. Professional'no vazhnye kachestva pedagoga. *Sindrom vygoraniya. Psihologiya v sisteme obrazovaniya*: materialy 4-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii dlya prakticheskih psihologov, molodyh uchenyh i studentov. Ekaterinburg: Izdatel'stvo RGPPU, 2011: 132-136.
3. Vavilov Yu.P. O psihologicheskoj strukture pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2012; T. 2, № 1: 270-273.
4. Shadrikov V.D. *Problemy sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti*. Moskva, 1997.
5. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva, 1996.
6. Slastenin V.A. *Formirovanie lichnosti uchitelya sovetskoj shkoly v processe professional'noj podgotovki*. Moskva, 1976.
7. Larina T.V. Pedagogicheskij i nauchnyj potencial prepodavatelya kak samoupravlyaemaya sistema ego vnutrennih resursov. *Antropocentricheskie nauki v obrazovanii*: sbornik nauchnyh statej XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Voronezh: OOO «Izdatel'stvo «Nauchnaya kniga», 2023: 219-222.
8. Antropologicheskij materializm L. Fejerbaha: filosofiya kak materialisticheskaya antropologiya. Arhivnaya kopiya ot 22 oktyabrya 2014 na Wayback Machine. *Cann-kaj-si F.V. Istoricheskie formy bytiya filosofii. Vvedenie v filosofiyu kak teoreticheskoe mirovozzrenie*: kurs lekcij. Vladimir: VGPU, 2007.
9. Slastenin V.A. Professionalizm uchitelya kak yavlenie pedagogicheskoj kul'tury. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2007; № 2: 76-90.
10. Mescheryakova E.I., Volynkina N.V., Dedik N.A. Nastavnichestvo v professional'nom stanovlenii prepodavatelya. *Antropocentricheskie nauki v obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Voronezh: Izdatel'sko-poligraficheskij centr "Nauchnaya kniga", 2023: 226-242.
11. Dweck C.S. *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, 1999.
12. Friday A.S. *Creation related validity of Big Five adolescent personality traits*. The University of Tennessee, 2004.
13. Rychen D.S., Salganik L. *Defining and Selecting key Competences*. Bern, 2001.

Статья поступила в редакцию 06.06.25

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-116-118

Geyzerskaya R.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Foreign Languages Department, Institute of International Relations and Political Sciences, Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: geyzerskiy@yandex.ru*

PROBLEMS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY: PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS. The article presents an analysis of modern problems of teaching a foreign language in a non-linguistic university. These problems are considered by the author through the prism of pedagogical and psychological aspects of teaching students a foreign language. The analysis of pedagogical and psychological aspects of teaching a foreign language in a non-linguistic university allowed the author to identify specific levels of organizing the learning process. The study presented in the article is based on the use of theoretical analysis, which allows to identify the substantive aspects of the problem under study, namely its individual pedagogical and psychological aspects. The author also uses a structural method to identify the main problems of teaching a foreign language in a non-linguistic university. The research identifies the main aspects and problems of teaching a foreign language in a non-linguistic university, which allow the author to consider teaching a foreign language as an integral psychological and pedagogical system.

Key words: **teaching, foreign language teaching, teaching, education, higher education**

Р.А. Гейзерская*, канд. пед. наук, доц., Институт международных отношений и политических наук, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: geyzerskiy@yandex.ru*

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Статья посвящена анализу современных проблем преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Данные проблемы рассматриваются автором сквозь призму педагогических и психологических аспектов обучения студентов иностранному языку. Анализ педагогических и психологических аспектов обучения иностранному языку в неязыковом вузе позволил автору выделить конкретные уровни организации процесса обучения. Исследование, представленное в статье, основано на применении теоретического анализа, который позволил выявить содержательные моменты изучаемой проблемы, а именно – ее отдельные педагогические и психологические стороны. Также автором использован структурный метод, который позволил определить основные проблемы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Автором выделены основные аспекты и проблемы обучения иностранному языку в неязыковом вузе, которые позволяют рассмотреть обучение иностранному языку в качестве целостной психолого-педагогической системы.

Ключевые слова: **преподавание, преподавание иностранного языка, обучение, образование, высшее образование**

Актуальность настоящего исследования связана с необходимостью решения ряда проблем, которые возникают в неязыковом вузе для преподавателя иностранного языка. Во-первых, преподавание иностранного языка в неязыковом вузе представляет собой определенные трудности для преподавателя. В современном образовании возрастает запрос на всестороннюю подготовку будущих специалистов, в которой знание иностранного языка становится базовым требованием.

Во-вторых, в современных условиях преподаватели иностранного языка нередко встречаются с определенными проблемами обучения студентов неязыковых вузов, которые сопряжены с такими обстоятельствами, как сокращение учебных часов изучения иностранного языка, сложность адаптации студентов к системе вузовского образования после школы, мотивационные особенности студентов неязыковых вузов к изучению иностранного языка.

Основной целью настоящего исследования является анализ существующих проблем и особенностей преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, которые рассматриваются сквозь призму педагогических и психологических аспектов.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи: анализ общих проблем, с которыми сталкивается преподаватель иностранного языка в неязыковом вузе; изучение психолого-педагогических аспектов проблем преподавания иностранного языка в неязыковом вузе посредством выделения конкретных уровней организации учебного процесса.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем представлен комплексный подход, который позволяет обозначить несколько уровней организации обучения иностранному языку со студентами, анализ которых способствует эффективному преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе.

Исследование, представленное в статье, основано на применении теоретического анализа, который позволил выявить содержательные стороны изучаемой проблемы, а именно – ее отдельные педагогические и психологические стороны. Также автором использован структурный метод, который позволил определить основные проблемы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

Областью применения результатов исследования являются повышение продуктивности обучения иностранному языку у студентов неязыковых вузов, повышение их мотивации к изучению иностранного языка.

В исследовании проведен теоретический анализ существующих источников по проблеме. В существующих научных исследованиях за последние 5 лет авторы, как правило, сосредотачивают свое внимание либо на отдельных педагогических моментах, либо на психологических аспектах обучения иностранному языку и вопросах его преподавания в неязыковых вузах. В первую группу работ можно отнести исследования Е.Е. Алексеевой [1], В.В. Алилуевой [2], Ван Б. [3], О.Н. Долозовой [4], С.А. Золотаревой [5], И.Н. Кошелевой [6], И.С. Криворучко [7], И.Ю. Лавриненко [8], В.С. Сафроновой [9], Д.С. Шевцовой [10], Ю.В. Шиловой [11]. Ко второй группе работ можно отнести исследования Е.В. Гусевой [12], Е.А. Никифоровой [13], а также ряд статей на иностранных языках [14–19]. Использование структурного метода позволило определить психолого-педагогический процесс обучения в качестве многокомпонентного, имеющего целостный и системный характер.

Педагогические аспекты обучения иностранному языку в неязыковом вузе невозможны без аналитического подхода к специфике восприятия у конкретного студента иностранного языка, без общей лексической грамотности иностранного языка, которая позволяет студенту научиться логически верно и аргументированно выстраивать письменную и устную речь. Для преподавателя это означает включение разнообразных методик в образовательный процесс, владение данными методиками и постоянное повышение собственных профессиональных компетенций.

Рассмотрим отдельные психолого-педагогические аспекты проблем преподавания иностранного языка в неязыковом вузе посредством выделения конкретных уровней организации учебного процесса.

1. Содержательный уровень. Корпус лингвистических знаний и его усвоение является основным предметом обучения на содержательном уровне. От него зависят коммуникативные навыки, которые приобретет студент в результате обучения, а также эффективность практического использования иностранного языка будущим специалистом в повседневной и профессиональной сферах. Преподаватель создаёт условия для реализации индивидуальных способностей студента, однако развитие данных способностей часто осложняет процесс восприятия интернет-информации, который принимает сегодня сегментированный вид, вид «клипового» мышления [20].

2. Целевой уровень. Данный уровень, так же как и содержательный, связан с практическим владением иностранным языком в качестве результата обучения. В соответствии с этим преподаватель, опираясь на рабочую программу, выстраивает собственную логику содержания обучения, его организации, использования определенных методик.

3. Мотивационный уровень. В условиях перехода образования на новые образовательные стандарты обучения от преподавателя требуется новые методики обучения иностранному языку, которые повышают мотивацию студентов к обучению иностранному языку. К ним относятся следующие методики:

1. Лингвистическое задание, в котором преподаватель осуществляет взаимосвязь на уровне межкультурных компетенций и практическим использованием языка.

2. Использование ролевых игр, которые выстраивают коммуникацию, обучают межкультурным навыкам и нормам общения в группе.

3. Использование проблемного подхода в обучении, например, метода «сократического диалога», который позволяет развивать навыки устной речи на занятиях по иностранному языку, а также творческий подход, рефлексию и абстрактное мышление.

4. Формированию положительной мотивации также способствует лингвострановедческий подход, позволяющий студенту усваивать знания о культуре и менталитете народа изучаемого иностранного языка.

4. **Организационный уровень.** Организация занятий при обучении иностранному языку должна учитывать уровень базового, исходного владения иностранным языком при поступлении в вуз и при распределении в учебные группы.

Использование активных форм вербальной и невербальной коммуникации на занятиях по иностранному языку помогает студентам повысить собственный общий и разговорный уровень студентов, несмотря на небольшое количество часов, выделенных на изучение иностранного языка в неязыковых вузах. Применение активных форм работы самим преподавателем (например, ролевые игры, диалоги, составление эссе, деловые письма, аудирование) стимулирует у студентов различные формы восприятия языковой информации студентов.

5. Функциональный уровень. Данный уровень связан с подготовкой будущего специалиста, который способен использовать иностранный язык в сфере своей деятельности, поэтому основной проблемой на данном уровне в обучении иностранному языку выступает формирование умения у студента общаться с преподавателем на научные и профессиональные темы. Это требует высокого уровня научно-исследовательской подготовки самого преподавателя, освоения студентом основ научной методологии, которая не всегда преподается в вузе на уровне бакалавриата.

6. Оценочный уровень. Оценочный уровень преподавания иностранного языка в неязыковом вузе включает в себя различные методы контроля навыков, достигнутых в итоге обучения, к которым относится тестирование. Последнее используется в качестве средства текущего, промежуточного и итогового контроля. Оно позволяет измерить уровень знаний студентов в области иностранного языка. Тестирование может проходить как в офлайн-, так и в онлайн-формате. Использование онлайн-формата позволяет преподавателю более оперативно проверять и обрабатывать информацию об уровне знаний студентами иностранного языка в режиме реального времени.

Решение первой задачи, поставленной в исследовании, а именно – анализ общих проблем, с которыми сталкивается преподаватель иностранного языка в неязыковом вузе, позволил сделать вывод, что обучение иностранному языку в неязыковом вузе невозможно без формирования коммуникативных и языковых навыков, которые необходимы будущему специалисту как в практической, так и в повседневной деятельности. Использование личностно ориентированного подхода, а также постоянная трансформация и перестройка системы высшего образования поднимает проблему постоянной адаптации преподавателя вуза к данным изменениям, требует непрерывного повышения квалификации.

Решение второй задачи позволило выделить конкретные уровни психолого-педагогической организации особенностей преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Выделено шесть взаимосвязанных между собой уровней организации обучения при преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. К ним относятся такие уровни, как содержательный, целевой, мотивационный, организационный, функциональный и оценочный.

Учет данных уровней и выявление проблем преподавания иностранного языка в неязыковом вузе позволяют не только представить психолого-педагогический процесс преподавания иностранным языкам как целостную систему, но и предупредить риски, с которыми сталкивается в неязыковом вузе преподаватель иностранного языка.

Библиографический список

1. Алексеева Т.Е. Тематические презентации как средство оптимизации обучения иностранному (английскому) языку в неязыковом вузе. *Современные проблемы иноязычного образования*: сборник научных трудов по итогам научно-практического семинара. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023: 6–12.
2. Алилуева В.В. Метод коммуникативных заданий при обучении английскому языку в неязыковом вузе. *Высшее образование сегодня.* 2023; № 6: 37–41.
3. Ван Б. Использование интерактивных технологий при обучении студентов неязыковых вузов английскому языку. *Успехи гуманитарных наук.* 2024; № 5: 162–168.
4. Долозова О.Н. Активные методы обучения английскому языку студентов неязыковых вузов. *Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности*: материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2023: 25–29.
5. Золотарева С.А. Эффективность использования цифровых инструментов при обучении английскому языку студентов неязыкового вуза. *Преподаватель XXI век.* 2024; № 2-1: 131–141.
6. Кошелева И.Н. Формирование интеракциональной компетенции при обучении английскому языку студентов неязыкового вуза. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2023; № 10: 72–88.
7. Криворучко И.С., Басте З.Ю. Ценностные ориентиры англоязычного санкционного дискурса через призму новых языковых единиц. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 17, № 7: 2348–2353.
8. Лавриненко И.Ю. Использование чат-ботов в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект. *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. 2023; Т. 12, № 2: 18–25.
9. Сафонова В.С. Особенности использования проблемных методов обучения в рамках преподавания профессионального английского языка студентам неязыковых вузов. *Интернаука*. 2024; № 19-3 (336): 27–29.
10. Шевцова Д.С. Особенности применения аксиологического подхода при обучении студентов неязыковых вузов смысловому чтению на английском языке. *Проблемы семьи и воспитания в науках о языке и коммуникации: слово молодым ученым*: сборник статей аспирантов и магистрантов. Москва: Языки народов мира, 2024: 89–93.
11. Шилова Ю.В. Роль аутентичных материалов в обучении профессионально ориентированному английскому языку: подходы и применение в неязыковом вузе. *Глобальный научный потенциал.* 2023; № 6 (147): 61–64.
12. Гусева Е.В., Христофорова П.Ю. Роль проблемного обучения в повышении мотивации при обучении английскому языку в неязыковом вузе. *Самарский научный вестник.* 2023; Т. 12, № 2: 241–245.
13. Никифорова Е.А. О методах мотивации студентов неязыковых вузов при обучении английскому языку. *Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков*: материалы VII Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2024: 158–164.
14. Canonici M.R. The role of phonetics and prosody during a second language learning plan. *Athens Journal of Philology*. 2022; Vol. 9, № 1: 23–46. DOI: 10.30958/ajp.9-1-2
15. Dubskikh A.I. Digital technologies in teaching English for non-linguistic students. *На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания.* 2021; № 2 (20): 112–116.
16. Makarova E.N., Goncharova N.A. Algorithm of language education at non-linguistic university. *Philological Class*. 2023; Vol. 28, № 2: 205–219.
17. Pavlova T.A., Rogovenko N.S. The use of online learning tools in a non-linguistic university. *Dictum – Factum: from Research to Policy-making*. 2020; № 2: 125–130.
18. Polyanichko M. The role of phonetics in studying english in non-linguistic universities. Bulletin WKU. 2022; № 1 (85): 65–70.
19. Sepoyan A., Bogatyrev A. Cooperative learning approach: Key features, possible problems and solutions. *Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения*: материалы XI научно-практической конференции. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2020: 262–268.
20. Плужникова Н.Н. Человек и техника: новый антропологический поворот в культуре. *Интеллект. Инновации. Инвестиции*. 2021; № 6: 123–128. DOI: 10.25198/2077-7175-2021-6-123

References

1. Alekseeva T.E. Tematicheskie prezentacii kak sredstvo optimizacii obucheniya inostrannomu (anglijskomu) yazyku v neyazykovom vuze. *Sovremennye problemy inoyazychnogo obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov po itogam nauchno-prakticheskogo seminara. Kirov: Mezhregional'nyj centr innovacionnyh tehnologij v obrazovanii, 2023: 6-12.
2. Alilueva V.V. Metod kommunikativnyh zadanij pri obuchenii anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2023; № 6: 37-41.
3. Van B. Ispol'zovanie interaktivnyh tehnologij pri obuchenii studentov neyazykovyh vuzov anglijskomu yazyku. *Uspehi gumanitarnyh nauk*. 2024; № 5: 162-168.
4. Dolozova O.N. Aktivnye metody obucheniya anglijskomu yazyku studentov neyazykovyh vuzov. *Sozdanie iskusstvennogo inoyazychnogo okruzheniya kak odin iz faktorov aktivizacii uchebnoj deyatel'nosti*: materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem). Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj `ekonomicheskij universitet, 2023: 25-29.
5. Zolotareva S.A. `Effektivnost' ispol'zovaniya cifrovyh instrumentov pri obuchenii anglijskomu yazyku studentov neyazykovogo vuza. *Prepodavatel' XXI vek*. 2024; № 2-1: 131-141.
6. Kosheleva I.N. Formirovanie interakcional'noj kompetencii pri obuchenii anglijskomu yazyku studentov neyazykovogo vuza. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2023; № 10: 72-88.
7. Krivoruchko I.S., Baste Z.Yu. Cennostnye orientiry angloyazychnogo sankcionnogo diskursa cherez prizmu novyh yazykovyh edinic. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; T. 17, № 7: 2348-2353.
8. Lavrinenko I.Yu. Ispol'zovanie chat-botov v processe obucheniya anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze: teoreticheskij aspekt. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij*. 2023; T. 12, № 2: 18-25.
9. Safonova V.S. Osobennosti ispol'zovaniya problemnyh metodov obucheniya v ramkah prepodavaniya professional'nogo anglijskogo yazyka studentam neyazykovyh vuzov. *Internauka*. 2024; № 19-3 (336): 27-29.
10. Shevcova D.S. Osobennosti primeneniya aksiologicheskogo podhoda pri obuchenii studentov neyazykovyh vuzov smyslovomu chteniyu na anglijskom yazyke. *Problemy sem'i i vospitaniya v naukah o yazyke i kommunikacii: slovo molodym uchenym*: sbornik statej aspirantov i magistrantov. Moskva: Yazyki narodov mira, 2024: 89-93.
11. Shilova Yu.V. Rol' autentichnyh materialov v obuchenii professional'no orientirovannomu anglijskomu yazyku: podhody i primenenie v neyazykovom vuze. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2023; № 6 (147): 61-64.
12. Guseva E.V., Hristoforova P.Yu. Rol' problemnogo obucheniya v povyshenii motivacii pri obuchenii anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2023; T. 12, № 2: 241-245.

13. Nikiforova E.A. O metodah motivacii studentov neyazykovyh vuzov pri obuchenii anglijskomu yazyku. *Vostok – Zapad: teoreticheskie i prikladnye aspekty prepodavaniya evropejskih i vostochnyh yazykov*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: Sibirskij gosudarstvennyj universitet putej soobscheniya, 2024: 158-164.
14. Canonici M.R. The role of phonetics and prosody during a second language learning plan. *Athens Journal of Philology*. 2022; Vol. 9, № 1: 23-46. DOI: 10.30958/ajp.9-1-2
15. Dubskikh A.I. Digital technologies in teaching English for non-linguistic students. *Na peresechenii yazykov i kul'tur. Aktual'nye voprosy gumanitarnogo znaniya.* 2021; № 2 (20): 112-116.
16. Makarova E.N., Goncharova N.A. Algorithm of language education at non-linguistic university. *Philological Class*. 2023; Vol. 28, № 2: 205-219.
17. Pavlova T.A., Rogovenko N.S. The use of online learning tools in a non-linguistic university. *Dictum – Factum: from Research to Policy-making*. 2020; № 2: 125-130.
18. Polyanichko M. The role of phonetics in studying english in non-linguistic universities. Bulletin WKU. 2022; № 1 (85): 65-70.
19. Sepoyan A., Bogatyrev A. Cooperative learning approach: Key features, possible problems and solutions. *Sovremennoe yazykovoe obrazovanie: innovacii, problemy, resheniya*: materialy XI nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2020: 262-268.
20. Pluzhnikova N.N. Chelovek i tehnika: novyj antropologicheskij povorot v kul'ture. *Intellekt. Innovacii. Investicii*. 2021; № 6: 123-128. DOI: 10.25198/2077-7175-2021-6-123

Статья поступила в редакцию 20.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-118-120

Djankezov R.Kh., *senior teacher, Department of Physical Education and Public Health, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: Dzhankezova72@mail.ru*
Djankezova S.B., *senior teacher, Department of Biology and Chemistry, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: Dzhankezova72@mail.ru*

A SAFE, ENVIRONMENTALLY FRIENDLY EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT UNIVERSITY AS A MEANS OF SHAPING STUDENTS' MENTAL HEALTH. The purpose of the study is a comprehensive examination of possibilities inherent in the safe educational environment of a modern university as a means of ensuring effective formation of mental health of those who master its program. The article solves a number of research tasks related to clarifying the content of the definition of "educational environment;" defining a set of measures aimed at creating a safe educational environment in the space of higher education organizations.; with consideration of the main activities aimed at maintaining the mental health of students to be implemented in such an environment. The authors conclude that the program of activities implemented in a safe educational environment of a modern university should provide for the implementation of three leading areas: planning and implementing the necessary correctional psychological and pedagogical work with students; development of a system of knowledge, skills and abilities among the teaching staff related to the organization of safe educational activities in the space of a modern university; creation of a favorable psychological climate in the implementation of academic and extracurricular activities.

Key words: **higher education, educational environment of university, safety of educational environment of university, student, teacher, senior employee in the field of higher education**

Р.Х. Джанкезов*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: Dzhankezova72@mail.ru*
С.Б. Джанкезова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: Dzhankezova72@mail.ru*

БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Целью исследования является всестороннее рассмотрение возможностей, присущих безопасной образовательной среде современного вуза как средства, обеспечивающего эффективное формирование ментального здоровья лиц, осваивающих его программу. В статье решается ряд исследовательских задач, связанных с уточнением содержания дефиниции «образовательная среда»; с определением комплекса мер, имеющих целью создание безопасной образовательной среды в пространстве организации высшего образования; с рассмотрением основных направлений деятельности, направленной на поддержание ментального здоровья студентов, подлежащих реализации в подобной среде. Авторы делают выводы о том, что программа деятельности, осуществляемой в безопасной образовательной среде современного вуза, должна предусматривать реализацию трёх ведущих направлений: планирование и реализация необходимой коррекционной психолого-педагогической работы со студентами; развитие у профессорско-преподавательского состава системы знаний, умений и навыков, связанных с организацией безопасной образовательной деятельности в пространстве современного вуза; создание благоприятного психологического климата при реализации учебной и внеучебной работы.

Ключевые слова: **высшее образование, образовательная среда вуза, безопасность образовательной среды вуза, студент, преподаватель, руководящий работник сферы высшего образования**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках нашей статьи, определяется фактом эскалации темпов научно-технического прогресса, начиная с последних десятилетий XX в. В свою очередь, данная тенденция к концу первой четверти XXI в. привела к появлению средств производства и коммуникации, распространение которых существенно повлияло на организационную сторону и процесс реализации ряда аспектов учебной, производственной и иной деятельности. Изучение опыта реализации россиянами и гражданами других государств различных форм активности в условиях самоизоляции периода пандемии COVID–19 наглядно показало, что многие из их числа могут с успехом осуществляться современным человеком на значительном удалении от места работы или учёбы. Но без компьютера, смартфона, планшета и др. это будет чрезвычайно затруднительно. Различные формы досуга, общение с друзьями и близкими, покупка многих товаров (особенно в период международных экономических санкций, когда их нет в точках офлайн-продаж), взаимодействие с поставщиками коммунальных и других услуг, властными структурами на различных уровнях также осуществляются при помощи ИКТ. Соответственно, не будет большим преувеличением сказать, что полноценная жизнь современного человека невозможна без их широкого использования.

Столь масштабные изменения, произошедшие за сравнительно короткий временной промежуток, не могли не оказаться сопряжёнными с рядом серьёзных вызовов, требующих немедленного решения. В.М. Смирнов и И.В. Егорова [1] справедливо указывают на то, что одним из наиболее серьёзных является возможное негативное влияние широкого применения современных информационных и телекоммуникационных технологий на физическое и ментальное здоровье представителей молодого поколения, в частности студентов вузов.

Понятие «ментальность» (от лат. mentalite – умственный) буквально означает образ мышления, качества ума, сознания человека.

Тем самым, как отмечают учёные Л.Ю. Беленкова, И.В. Михалёв, М.В. Петровская [2], ментальность – «это внутреннее состояние личности, отражающее эмоциональное и умственное благополучие человека, отсутствие психических расстройств, набор психологических и поведенческих реакций, особенности адаптации личности в социуме, способность к социальному взаимодействию и ценностные установки личности в жизни и деятельности (т. е. духовное или душевное здоровье)» [2, с. 34]. При этом, как справедливо отмечают вышеупомянутые исследователи, наличие ментального здоровья позволяет личности актуализировать задатки, раскрывать и развивать способности и таланты. Особенно это важно в студенческом возрасте.

З.Б. Киндарова [3] говорит о том, что в силу присущих данной возрастной категории психологических особенностей молодые люди зачастую не проявляют должной заботы о собственном здоровье, в том числе ментального, будучи уверены в его безграничности. Добавим к этому, что именно в жизни студенческой молодёжи информационные и коммуникационные технологии занимают более важное место, чем это характерно для людей других возрастов. Пребывание детей и подростков за экранами смартфонов или мониторов контролируется родителями, к тому же они не участвуют в реализации многих из тех форм деятельности, для которых подобная техника представляется необходимой. Взрослые люди, давно разуверившись в «безграничности» собственного здоровья, стараются соблюдать режим труда и отдыха, отвлекаясь от использования ПК, ноутбуков, смартфонов и планшетов. Кроме того, в их случае сила привычки нередко заставляет реализовывать традиционные способы деятельности там, где могли

бы применяться ИКТ. И только студенты организаций ВО массово используют большинство возможностей информационных и телекоммуникационных технологий во всех сферах жизни.

Современные исследователи и практики, занимающиеся проблемами, связанными с реализацией программ высшего образования, осознают этот факт. В открытом доступе находится масса материалов (В.М. Смирнов, А.С. Коповой [4], Н.Р. Астарханова, П.М. Рабаданова [5], П.В. Станкевич, В.Ю. Абрамова, А.Б. Шангин [6]), посвящённых данной тематике. Однако комплексные программы встречаются нечасто.

А между тем результаты исследований таких авторов, как В.М. Смирнов, И.В. Егорова [1] и др. наглядно демонстрируют, что при всей прогрессивности отдельных мер, предлагаемых отечественными и зарубежными авторами, по-настоящему эффективными они могут быть только в случае систематизированного использования. Это, в свою очередь, означает необходимость построения в пространстве современного вуза безопасной образовательной среды.

Особенности описанной выше ситуации позволяют нам определить в качестве цели исследования рассмотрение возможностей безопасной образовательной среды современного вуза как средства, обеспечивающего формирование ментального здоровья его студентов.

Для её достижения необходимо решить следующие задачи: дать понятию «образовательная среда» сущностную и структурную характеристики, в максимальной степени учитывающие наиболее существенные особенности реализации учебной и воспитательной работы современным вузом, действующим на территории Российской Федерации; предложить комплекс мер, имеющих целью создание безопасной образовательной среды в пространстве организации высшего образования; охарактеризовать основные направления деятельности, связанной с поддержанием ментального здоровья студентов, подлежащие реализации в такой среде.

Методы исследования, применявшиеся по ходу решения этих задач, включали сравнение, синтез, анализ, абстрагирование и конкретизацию сведений, полученных в результате знакомства со специальной литературой и рефлексии авторами статьи собственного педагогического опыта.

Научная новизна работы состоит в том, что уточнены сущностные характеристики дефиниции «образовательная среда», в максимальной степени учитывающие наиболее существенные особенности реализации учебной и воспитательной деятельности современных вузов, действующих на территории нашей страны на современном этапе её социокультурного развития.

Теоретическая значимость исследования связана с выявлением комплекса мер по созданию безопасной образовательной среды в пространстве организации высшего образования в современных условиях.

Практическая же ценность заключается в том, что авторами были охарактеризованы основные направления деятельности, связанной с поддержанием ментального здоровья студентов, подлежащие реализации в образовательной среде современного вуза.

Как показал проведённый теоретический анализ, авторы-исследователи В.М. Смирнов и А.С. Коповой [4] склонны трактовать категорию «образовательная среда» следующим образом: система гетерогенных факторов, а равно и специально организованных психолого-педагогических условий, направленных на развитие различных сторон личности студентов современного вуза. Анализ этого определения позволяет заключить, что образовательная среда как система интегрирует несколько подсистем. В то же время каждый из этих её структурных элементов представляет собой как бы локальную образовательную среду, в границах которой реализуется отдельный сегмент деятельности организации ВО. П.В. Станкевич, В.Ю. Абрамова и А.Б. Шангин [6] указывают на значимую особенность формирования этих подсистем (рис. 1).

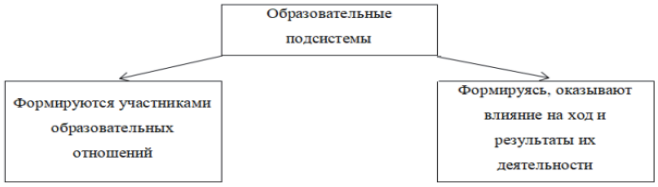


Рис. 1. Формирование подсистем, выступающих в качестве структурных элементов образовательной среды современного вуза

Благодаря таким структурным особенностям образовательной среды современного вуза её развитие во многом определяется изменениями в двух областях (рис. 2).

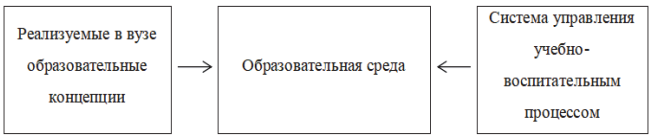


Рис. 2. Составляющие образовательного процесса, оказывающие решающее влияние на процесс развития образовательной среды

Принимая во внимание упомянутую выше структурную сложность вузовской образовательной среды, при её изучении учёный и практикующий педагог должны учитывать базовые свойства подсистем. З.Б. Киндарова [3] особенно выделяет в их ряду возможность изменения наличных либо появления принципиально новых свойств по ходу функционирования, без привнесения существенных изменений извне. Говоря о мерах, имеющих целью создание безопасной образовательной среды в пространстве организации высшего образования, необходимо, прежде всего, сосредоточиться на особенностях развития данной сферы в нашей стране в период с конца XX по первую четверть XXI в. В этой связи П.В. Станкевич, В.Ю. Абрамова, а также А.Б. Шангин [6], на наш взгляд, вполне обоснованно заявляют: российское ВО, являясь одним из важнейших социальных институтов, испытывает на себе влияние метаморфоз в области социально-философских парадигм, принятых в обществе. Подобное влияние находит выражение в двух взаимосвязанных тенденциях (рис. 3).

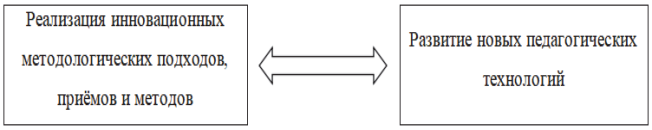


Рис. 3. Тенденции, влияющие на развитие системы высшего образования в РФ, обусловленные метаморфозами социально-философских парадигм

Философским фундаментом, на котором зиждется современная система отечественного ВО, является гуманистическая концепция, предложенная выдающимся американским психологом XX в. К. Роджерсом (1902–1987). На разработанных им теоретических положениях базируется один из ключевых принципов функционирования современной образовательной системы – субъект-субъектное взаимодействие между участниками учебно-воспитательного процесса [4].

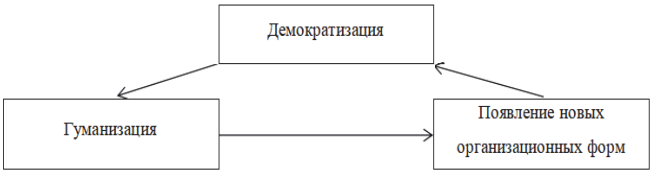


Рис. 4. Прогрессивные изменения в вузовском образовательном процессе, связанные с реализацией субъект-субъектной модели обучения

Реализация этого принципа влияет, прежде всего, на коммуникацию между субъектами образовательных отношений. Развитие данной сферы создаёт предпосылки для прогрессивных нововведений в области высшего образования, позволяющих, в свою очередь, добиться трёх важных взаимосвязанных результатов (рис. 4). Согласно положениям таких современных авторов, как В.М. Смирнов, И.В. Егорова [1], Н.Р. Астарханова, П.М. Рабаданова [5], П.В. Станкевич, В.Ю. Абрамова, А.Б. Шангин [6], успешность создания безопасной образовательной среды в стенах современной организации высшего образования во многом определяется уровнем социально-психологической адаптации к ней студентов младших курсов как критически значимых акторов. Соответственно, реализация деятельности, направленной на социально-психологическую адаптацию учащихся, в особенности осваивающих программы первого курса, к конкретным социально-педагогическим условиям, позволяет снизить напряжённость и нервозность. Таким образом, будут минимизированы потенциальные риски для ментального здоровья будущих высококвалифицированных профессионалов. Мы уже отмечали факт широкого распространения средств ИКТ в различных отраслях человеческой деятельности, не исключая высшего образования. Говорили мы о них, главным образом, в плане негативных последствий для здоровья субъектов образовательных отношений. Однако грамотное использование возможностей современных технологий позволяет повысить эффективность борьбы с соответствующими нежелательными проявлениями. Соответственно, при организации безопасной образовательной среды современного вуза следует учитывать возможности ИКТ. При этом главными сферами их применения выступают следующие: реализация элементов дистанционного, смешанного обучения и воспитания; мониторинг хода и результатов различных форм деятельности, направленных на создание и последующую реализацию такой программы. Вышеизложенное дает нам возможность определить основную цель программы организации безопасной образовательной среды в вузе. Она заключается в формировании организационно-педагогических условий, позволяющих студентам (в особенности осваивающим программы младших курсов) успешно адаптироваться к образовательному пространству. В данной связи одним из главных вектором деятельности, направленной на создание в современном вузе, действующем на территории Российской Федерации, безопасной образовательной среды должна стать работа с профессорско-преподавательским составом. В.М. Смирнов и А.С. Коповой [4] в качестве её цели указывают оптимизацию деятельности педагогических работников, имеющей отношение к повышению безопасности. З.Б. Киндарова [3] добавляет, что основной задачей, которую необходимо при

этом решить, является развитие коммуникативной компетентности преподавателей. По мнению Н.Р. Астархановой и П.М. Рабадановой [5], необходимой представляется также работа с управленческими кадрами. Основным её содержанием, считают данные авторы, должно стать осведомление руководящего состава об особенностях образовательной среды современной организации, реализующей на территории нашей страны программы ВО [4]. Ввиду вышеизложенного программа деятельности, реализуемой в безопасной образовательной среде современной организации высшего образования, с необходимостью должна предусматривать реализацию трёх её направлений. Результаты анализа научно-методической литературы (В.М. Смирнов, А.С. Коповой [4], Н.Р. Астарханова, П.М. Рабаданова [5], П.В. Станкевич, В.Ю. Абрамова, А.Б. Шангин [6] и др.), а также собственного профессионально-педагогического опыта позволяют нам отнести к ним следующие: планирование и реализация коррекционной психолого-педагогической работы со студентами, прежде всего, младшекурсниками; развитие у профессорско-преподавательского состава, а также руководящих работников системы знаний, умений и навыков, связанных с организацией безопасной образовательной деятельности в пространстве современного отечественного вуза; создание благоприятного психологического климата при реализации различных форм учебной и внеучебной работы.

В «Карачаево-Черкесском государственном университете имени У.Д. Алиева» понимают важность мероприятий, направленных на сохранение и поддержание ментального здоровья студентов. Как уже отмечалось, в решении данной проблемы должен участвовать каждый преподаватель, независимо от преподаваемых дисциплин. Координатором данной деятельности выступает социально-психологическая служба университета. Также укреплению ментального здоровья студентов способствует активное привлечение молодёжи к спорту и туризму, благо КЧР – благодатный в этом отношении регион, и, безусловно, свой вклад в поддержание ментального здоровья косвенно вносит и управление молодежной политики и социальных проектов, вовлекая студентов в социально значимые проекты, воспитательную деятельность, тем самым способствуя активизации у студентов различных способностей.

Как показали результаты исследований [2 и др.], а также наш личный опыт преподавания в «Карачаево-Черкесском государственном университете имени У.Д. Алиева», совокупность вышеобозначенных направлений работы направлена, прежде всего, на создание благоприятного для студентов режима проведения занятий и внеучебной воспитательной деятельности, формирование у студенческой молодёжи умений, связанных с преодолением негативных состояний психики, что должно привести к повышению уровня психологического благополучия студентов и культуры ментального здоровья в целом.

Подводя итог рассмотрению возможностей безопасной образовательной среды современного вуза как средства формирования ментального здоровья студентов, отметим, что она представляет собой систему гетерогенных факторов, а равно и специально организованных психолого-педагогических условий. Объединяющим признаком для них служит направленность на развитие различных сторон личности молодых людей, осваивающих программы бакалавриата, специалитета и магистратуры. Образовательная среда как система интегрирует несколько подсистем. Каждый из этих элементов представляет собой локальную образовательную среду, в границах которой реализуется отдельный сегмент деятельности организации высшего образования.

Успешность создания безопасной образовательной среды в стенах современного вуза зависит от всех основных участников образовательных отношений. В этой связи следует сказать о необходимости социально-психологической адаптации к современным условиям реализации различных форм аудиторной и внеаудиторной активности студентов, в особенности обучающихся на младших курсах. Другие аспекты соответствующей деятельности должны быть направлены на работу с преподавателями и руководящими работниками при обязательном учёте возможностей современных технологий.

Соответственно, программа деятельности, реализуемой в безопасной образовательной среде современной организации высшего образования, с необходимостью должна предусматривать реализацию трёх направлений. Результаты проведённого исследования позволяют с определённой долей уверенности отнести к ним следующие: планирование и реализация коррекционной психолого-педагогической работы со студентами, прежде всего, младших курсов; развитие у профессорско-преподавательского состава, а также руководящих работников системы знаний, умений и навыков, связанных с организацией безопасной образовательной деятельности в пространстве современного вуза; создание благоприятного психологического климата при реализации учебной и внеучебной работы.

Библиографический список

1. Смирнов В.М., Егорова И.В. Профилактика нарушений здоровья, возникающих у молодёжи в результате избыточного использования современных компьютерных технологий. *Вестник Саратовского областного института развития образования.* 2015; № 1: 89–93.
2. Беленкова Л.Ю., Михалёв И.В., Петровская М.В. Ментальное здоровье студентов инклюзивного вуза как показатель их психологического благополучия. *Общественное здоровье*. 2022; Т. 2, № 4: 33–44.
3. Киндарова З.Б. Базовые принципы подготовки будущих педагогов-психологов к проектированию безопасной комфортной среды в общеобразовательной организации. *Современная высшая школа: инновационный аспект.* 2020; № 2: 119–125.
4. Смирнов В.М., Коповой А.С. *Психология медиа-безопасности.* Саратов: Саратовский источник, 2012.
5. Астарханова Н.Р., Рабаданова П.М. Создание безопасной образовательной среды в современном вузе. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 75-4: 27–30.
6. Станкевич П.В., Абрамова В.Ю., Шангин А.Б. Системно-деятельностный подход как методологическое основание подготовки бакалавров педагогического образования к здоровьесберегающей деятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 2 (112): 13–17.

References

1. Smirnov V.M., Egorova I.V. Profilaktika narushenij zdorov'ya, voznikayuschih u molodezhi v rezul'tate izbytochnogo ispol'zovaniya sovremennyh komp'yuternyh tehnologij. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya.* 2015; № 1: 89-93.
2. Belenkova L.Yu., Mihalev I.V., Petrovskaya M.V. Mental'noe zdorov'e studentov inklyuzivnogo vuza kak pokazatel' ih psihologicheskogo blagopoluchiya. *Obschestvennoe zdorov'e*. 2022; T. 2, № 4: 33-44.
3. Kindarova Z.B. Bazovye principy podgotovki buduschih pedagogov-psihologov k proektirovaniyu bezopasnoj komfortnoj sredy v obscheobrazovatel'noj organizacii. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt.* 2020; № 2: 119-125.
4. Smirnov V.M., Kopovoj A.S. *Psihologiya media-bezopasnosti.* Saratov: Saratovskij istochnik, 2012.
5. Astarhanova N.R., Rabadanova P.M. Sozdanie bezopasnoj obrazovatel'noj sredy v sovremennom vuze. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 75-4: 27-30.
6. Stankevich P.V., Abramova V.Yu., Shangin A.B. Sistemno-deyatel'nostnyj podhod kak metodologicheskoe osnovanie podgotovki bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya k zdorov'esberegayuschej deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 2 (112): 13-17.

Статья поступила в реакцию 20.06.25

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-120-123

Zaitseva A.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: a.zaitseva@yahoo.com*
Shichiyakh R.A., *Cand. of Sciences (Economics), Senior Lecturer, Head of Office of Planning and Organization of the Educational Process of the Educational and Methodological Department, Department of Management, Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin (Krasnodar, Russia), E-mail: shichiyax.r@kubsau.ru*

INTEGRATED ASYNCHRONOUS AND SYNCHRONOUS INTERACTION METHODOLOGY AS A WAY TO IMPROVE FLIPPED LEARNING USING ICTS. The article deals with the issues of ways and possibilities of organizing inverted foreign language teaching of future specialists through the prism of forming their professionally oriented communicative competence. The methodical approach as an optimal way of compilation of asynchronous and synchronous interaction is proposed. Based on the analysis of scientific works, asynchronous-synchronous interaction is designed as a special kind of asynchronous mode, in which the independent component is the main one, and the general (synchronous) component one is presented as an additional one, since the main attention is focused on students' independent learning activity, and their synchronous interaction provides additional support. Special principles of successful application of asynchronous-synchronous methodology are reflected. The model of flipped learning allows to effectively organize the process of studying the IR of a university student, contributing to his development as a professional linguistic personality.

Key words: **asynchronous interaction, asynchronous-synchronous interaction, distance learning, inverted learning, professionally oriented speech competence, synchronous interaction, graduate student**

***А.С. Зайцева**, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: a.zaitseva@yahoo.com*
***Р.А. Шичиях**, канд. экон. наук, доц., нач. отдела планирования и организации учебного процесса учебно-методического управления, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина», г. Краснодар, E-mail: shichiyax.r@kubsau.ru*

КОМПЛЕКСНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ АСИНХРОННОГО И СИНХРОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ

В статье рассмотрены вопросы путей и возможности организации перевернутого обучения иностранному языку будущих специалистов через призму формирования их профессионально ориентированной коммуникативной компетентности. Предложен методический подход как оптимальный способ компиляции асинхронного и синхронного взаимодействия. На основании анализа научных трудов спроектировано асинхронно-синхронное взаимодействие как особая разновидность асинхронного режима, в котором независимый компонент является основным, а общий (синхронный) подан как дополнительный, поскольку основное внимание сосредоточено на самостоятельной учебной деятельности студентов, а их синхронное взаимодействие обеспечивает дополнительную поддержку. Отражены специальные принципы удачного применения асинхронно-синхронной методологии. Модель перевернутого обучения позволяет эффективно организовать процесс изучения ИЯ студента вуза, способствуя его развитию в качестве профессиональной языковой личности.

Ключевые слова: **асинхронное взаимодействие, асинхронно-синхронное взаимодействие, дистанционное обучение, перевернутое обучение, профессионально ориентированная речевая компетентность, синхронное взаимодействие, магистрант**

Актуальность исследования определяется тем, что прорывные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) коренным образом изменяют наше представление о высшем образовании, поскольку искусственный интеллект и онлайн-платформы играют все большую роль в обучении и преподавании иностранных языков (ИЯ) [1].

Использование ИКТ во владении профессионально ориентированной коммуникативной компетентностью (ПОКК) стало неотъемлемой частью реализации иноязычной подготовки специалистов по соответствующим образовательным специальностям. Большой дидактический потенциал систем управления обучением для создания и проведения дистанционных курсов и в соответствии с требованиями, предъявляемыми к современным специалистам, предопределяет применение перевернутого обучения как одной из моделей смешанного формата по формированию и совершенствованию ПОКК будущих специалистов.

Вопросы применения методики «перевернутого обучения» в контексте внедрения «смешанного обучения» в целом и для изучения ИЯ представлены в ряде исследований [2; 3]. Ученые изучали взаимодействие в аудитории и за ее пределами как ключевой фактор овладения ИЯ и повышения мотивации в процессе обучения [4; 5]; исследовали формы онлайн-обучения и требования к их реализации [6].

Также рассматривались вопросы эффективности сочетания синхронного и асинхронного подходов к обучению через призму очных, синхронных и асинхронных онлайн-курсов [7]; адекватного сочетания синхронного интерактивного обучения (обычно очного) и асинхронного (индивидуального) обучения (обычно онлайн) [8]; синхронного взаимодействия с положительным сотрудничеством студентов, эмоционального восприятия и асинхронного сотрудничества [9]; применения асинхронного взаимодействия в преподавании англоязычных и неанглоязычных обучающих программ [10]; асинхронных онлайн-дискуссий [11].

Несмотря на разновекторность научных исследований концептуальных основ модели перевернутого обучения и их безусловную теоретическую и практическую значимость, вопросы практического внедрения данной технологии в рамках учебного курса остаются малоисследованными. Поскольку методике внедрения перевернутого обучения в преподавании ИЯ студентам исследователи уделяют недостаточно внимания, в этой статье сделана попытка доказать, что перевернутое обучение со сбалансированной комбинацией синхронного и асинхронного взаимодействия участников учебного процесса сделает возможным качественное обеспечение процесса формирования ПОКК будущих специалистов.

Цель статьи – осветить особенности применения асинхронно-синхронного взаимодействия будущих специалистов в перевернутом обучении для формирования профессионально ориентированной речевой компетентности как составляющей их профессионально ориентированной коммуникативной компетентности.

Достижение цели исследования требует выполнения следующих задач: охарактеризовать важность модели перевернутого обучения через призму ПОКК; определить основные преимущества модели перевернутого обучения и перспективы ее имплементации в практику преподавания ИЯ.

В ходе исследования мы применяли следующие методы: анализ, систематизация и обобщение методической и педагогической литературы по проблеме исследования; методологическое моделирование; интерпретация результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования состоит в характеристике значимости перевернутого обучения через призму профессионально ориентированной коммуникативной компетентности. Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в процессе обучения английскому языку.

Научная новизна состоит в том, что раскрыты особенности применения асинхронно-синхронного взаимодействия будущих специалистов в перевернутом обучении.

Главной практической целью обучения ИЯ будущих специалистов является формирование их ПОКК, которое происходит на занятиях по ИЯ. Переосмысление формирования ПОКК будущих специалистов происходит благодаря его экстраполяции в поле перевернутого обучения, которое мы трактуем как современную технологию, которая не может функционировать изолированно и быть реализована в готовом виде, а должна быть гибким синтезом дистанционного обучения, дополненного непосредственным взаимодействием с преподавателем; интенсифицировать учебный процесс, выстраивая одновременно самостоятельное обучение, индивидуальную учебную траекторию каждого студента. О широком признании перевернутого обучения в преподавании ИЯ свидетельствуют результаты исследований, которые подчеркивают преимущества модели как для студентов, так и для преподавателей [6].

Согласно теории самодетерминации, преимущества перевернутого обучения заключаются в удовлетворении трех основных психологических потребностей студентов: потребность в автономии, выражающаяся в желании студента чувствовать себя инициатором собственных действий, а также контролировать собственные действия и поведение; потребность в компетентности – это желание достигать как внутренних, так и внешних результатов и быть эффективным в определенной сфере; потребность во взаимосвязи с другими людьми – желание устанавливать надежные партнерские отношения, основываясь на ощущении принадлежности к определенному сообществу [4]. Согласно этой теории, социальный контекст, повышающий чувство компетентности человека во время выполнения действия, повышает его мотивацию к выполнению этого действия, однако это чувство положительно влияет на мотивацию человека только в сочетании с чувством автономии [4].

В русле нашего исследования автономия студента, во-первых, подразумевает его желание быть самоуправляемым и контролировать свои действия. Когда студент чувствует себя инициатором своей учебы, он более мотивирован и заинтересован. В перевернутом обучении студенты часто могут выбирать, как им работать с материалом до начала занятия. Такая автономия может повысить мотивацию и интерес к предмету. Во-вторых, потребность в компетентности раскрывается из-за желания студента достигать как внутренних (личностный рост), так и внешних (признания, оценки) результатов. Перевернутое обучение позволяет им проводить время в аудитории, участвуя в мероприятиях, углубляющих их понимание, навыки, умения, тем самым повышая их компетентность. В-третьих, потребность во взаимосвязи с другими студентами предполагает желание формировать значимые связи и ощущение принадлежности к обучающему сообществу. Эта модель может способствовать укреплению таких связей через интерактивную учебную деятельность в групповых проектах. Следовательно, в контексте перевернутого обучения социальный контекст может повысить мотивацию студентов, однако этот эффект сильнее в сочетании с чувством автономии. Если студенты чувствуют себя компетентными в том, что они изучают, а также что у них есть контроль и выбор в процессе обучения, их внутренняя мотивация значительно усиливается.

Однако, признавая преимущества перевернутого обучения, понимаем, что оно не является универсальным решением. Анализ научно-педагогической литературы позволяет выделить несколько ключевых проблем и затруднений во внедрении этой модели. Во-первых, не все студенты способны самостоятельно овладевать учебным контентом через виртуальные медиа. Такое ограничение может быть обусловлено разными факторами, такими как индивидуальные психолого-физиологические особенности, уникальные способы восприятия и обработки информации. Во-вторых, перевернутое обучение может ненамеренно оставить без внимания студентов, которые не принимают активного участия в самостоятельной проработке материала.

Реальность такова, что эффективное дистанционное преподавание требует сочетания синхронного и асинхронного режимов, однако его главная привлекательность влечет за собой конфликт. Асинхронное обучение требует от студентов самостоятельной работы без запланированных групповых онлайн-занятий и работает по принципу индивидуального обучения, где студенты получают еженедельные задания и сроки их выполнения. Эта форма предлагает гибкость

в структурировании учебного процесса, приспособление к потребностям и графикам как преподавателей, так и студентов, однако такое обучение, как правило, хорошо работает для самомотивированных студентов, не требующих прямого руководства для выполнения своих задач. Кроме того, асинхронное дистанционное обучение может привести к тому, что студенты будут чувствовать себя изолированными и не будут частью учебного сообщества, важного для сотрудничества и обучения [8]. Отсутствие общения в реальном времени не всегда может дать оптимальные результаты, а успех асинхронности зависит от мотивации и индивидуальной наклонности каждого студента к обучению.

Со своей стороны синхронный формат не позволяет студентам учиться в собственном темпе. Это создает трудности для студентов, которым требуется дополнительное время для усвоения материала, а также для продвинутых студентов, которые могут чувствовать себя ограниченными темпами обучения. Кроме того, синхронное обучение требует, чтобы и студенты, и преподаватели присутствовали в определенное время. Такая жесткость расписания может мешать некоторым студентам оставаться заинтересованными и глубоко понимать содержание курса.

В измерении понятия личного и когнитивного участия синхронный режим лучше поддерживает личное участие студента, тогда как асинхронный – когнитивное, поскольку студент имеет достаточно времени, чтобы обдумать содержание и сформулировать свою коммуникацию, что приводит к большему умственному взаимодействию с учебным материалом [7]. Асинхронный и синхронный форматы служат разным целям и требуют разных усилий для оптимизации составляющих дистанционного обучения. Понимание взаимосвязи между асинхронностью/синхронностью и способами обучения (офлайн и онлайн) является достаточно глубоким. Асинхронное обучение предлагает гибкость, которая полезна для индивидуального понимания и приспособления к разным графикам. Синхронное обучение, с другой стороны, обеспечивает взаимодействие в реальном времени и немедленную обратную связь, что имеет решающее значение для привлечения и разъяснения сложных тем.

В синхронно-асинхронной модели синхронное обучение является основным способом, дополненным асинхронными элементами. Основной учебный процесс вращается вокруг взаимодействия в реальном времени, в частности, очные практические занятия, вебинары и т. п., которые затем поддерживаются асинхронными видами деятельности, такими как задания по чтению, предварительно записанные лекции или офлайн-проекты. Акцент делается на живом, интерактивном обучающем опыте, тогда как асинхронная работа используется для его усиления и дополнения.

Экстраполируя эти идеи на тему нашего исследования, считаем, что эволюция асинхронного обучения должна усилить методологию перевернутого обучения. В итоге вводим понятие «асинхронно-синхронное взаимодействие», в структуре которого асинхронный (независимый) компонент является основным, а синхронный (общий) – представлен как дополнительный, поскольку основное внимание сосредоточено на самостоятельной учебной деятельности студента, а синхронное взаимодействие обеспечивает дополнительную поддержку и возможности привлечения. Сессии вопросов и ответов в режиме реального времени используются для усиления асинхронного опыта студентов. Механизм такой коммуникации действует через чат, интерактивную доску, виртуальные встречи с одногруппниками на образовательной платформе. Будучи хостингом, такая среда позволяет преподавателю загружать необходимые задачи (учебные, дополнительные) как для асинхронной, так и для асинхронно-синхронной работы студентов. В то же время следует констатировать, что вследствие влияния потребности эксплицировать синхронный аспект на асинхронную учебную деятельность сущность перевернутого обучения обогащается.

Особого внимания заслуживает идея о полисинхронном обучении как интеграции взаимодействия через сочетание нескольких каналов очного, асинхронного онлайн- и синхронного онлайн-общения [12]. Применение в учебном процессе различных каналов в их интеграции влечет за собой использование сильных сторон каждого и создает более динамичную и гибкую учебную среду, которая интегрирует асинхронное и синхронное взаимодействие студентов в соответствующие инвариативные виды учебной деятельности. Эта идея сделала возможным разделение асинхронного обучения на асинхронно-групповое (асинхронно-синхронное) и асинхронно-индивидуальное. К первой категории могут относиться такие обучающие мероприятия, как онлайн-дискуссии, чаты, электронная почта, запланированная видеоконференция на платформе MS Teams и др., ко второй – онлайн-тесты, поиск материалов, текстовые учебные материалы в разных форматах, видео, блоги и т. д.

Интеграция упомянутых элементов способствует эффективности перевернутого обучения в русле формирования иноязычной ПОКК будущих специалистов. Анализируя ценность исследуемого взаимодействия по возможности регулировать самостоятельное обучение студентов, выделим его основные принципы.

1. *Последовательная интеграция*: студенты сначала работают с учебными материалами курса асинхронно, читают и т. д. Впоследствии они собираются вместе на синхронной сессии, чтобы в парах обсудить материал в удобное для них время или в запланированный промежуток доаудиторного времени. Последнее мы трактуем как квазимгновенное общение, которое быстрее традиционной отложенной коммуникации, но не столь мгновенное, как общение в реальном времени. Это может быть, например, трехдневная письменная или устная онлайн-практика по подготовке к ролевой игре. Такая последовательность максимизирует результаты учебных достижений и позволяет приобщиться к углубленному обучению во время синхронной встречи. Или члены группы сначала работают над своими частями проекта независимо, а затем собираются, чтобы интегрировать свою работу в совместное решение.

2. *Оптимальное использование ИКТ* позволяет использовать асинхронные и синхронные инструменты в тандеме. Студенты просматривают записи видео в асинхронном формате, а затем принимают участие в видеодискуссии (синхронно), живом чате на платформе для виртуальных встреч.

3. *Цикл обратной связи* подразумевает непрерывный процесс, когда синхронные сессии предоставляют информацию для асинхронной работы и наоборот. Дискуссия в классе синхронно может привести к индивидуальному исследованию или проектной работе асинхронно, результаты которой затем возвращаются для дальнейшего синхронного обсуждения и сотрудничества.

4. *Сочетание методов коммуникации* может содержать использование асинхронных методов, таких как электронная почта или дискуссионные доски, для облегчения и планирования синхронных сессий, таких как групповые дискуссии, обеспечивая более эффективное использование синхронного времени.

Таким образом, «асинхронно-синхронное взаимодействие» понимается как особая разновидность асинхронного режима, в котором независимый компонент является основным, а общий (синхронный) представлен как дополнительный, поскольку основное внимание сосредоточено на самостоятельной учебной деятельности студентов, а их синхронное взаимодействие обеспечивает дополнительную поддержку.

Практическая реализация модели перевернутого обучения в свете формирования ПОКК студентов может осуществляться в рамках учебных курсов, где происходит целенаправленный процесс передачи и усвоения знаний, усовершенствование языковых навыков и умений речевой деятельности, лингвосоциокультурной и учебно-стратегической компетентностей, способов познавательной деятельности студентов, которые должны быть гибким синтезом дистанционного обучения, дополненного непосредственным взаимодействием с преподавателем и другими студентами во время традиционного обучения, что, соответственно, позволит интенсифицировать учебный процесс, выстраивая одновременно самостоятельное обучение, содержащее асинхронно-индивидуальные и асинхронно-синхронные виды учебной деятельности.

В целом внедрение асинхронно-синхронного взаимодействия в перевернутом обучении позволяет студентам овладевать материалом в темпе, который соответствует их индивидуальным стилям обучения и предпочтениям. Они могут просматривать видеоролик неограниченное количество раз, остановить его, прослушать повторно, сделать записи, прибегнуть к дополнительным материалам, которые облегчат понимание, ускорять прохождение материала, учитывая его тщательное изучение. Это позволяет эффективно управлять собственным временем, потенциально уменьшает стресс, связанный с жестким расписанием. С другой стороны, такое общение способствует формированию сотрудничества между студентами. Виртуальные синхронные встречи создают площадку для обсуждения темы, участия в дискуссиях, совместной работы над проектами, обеспечивая студентов социальной связью. После выполнения асинхронно-синхронных задач студенты анализируют результаты работы в парах/малых группах, работают над записями в рефлексивных дневниках. Таким образом, интегрируя как асинхронные, так и синхронные элементы, перевернутое обучение стремится достичь баланса, используя преимущества каждого метода для создания комплексного и персонализированного образовательного опыта для каждого студента.

Однако, учитывая особую специфику асинхронно-синхронного взаимодействия в перевернутой модели, преподаватель должен основательно подойти к вопросу отбора материала, поскольку некоторые виды речевой деятельности могут потребовать обратной связи и взаимодействия в режиме реального времени, в то время как другие – быть более благоприятными для самостоятельного изучения и практики. Асинхронно-синхронную самостоятельную работу студентов рассматриваем не как такую, которой можно заменить все другие асинхронные формы, а как балансирующий и дополняющий различные формы самостоятельной работы студентов подход.

Используя модель перевернутого обучения при преподавании ИЯ, считаем целесообразным проанализировать виды учебной деятельности на подготовительном этапе, который характеризуется асинхронной и асинхронно-синхронной работой студентов, где они получают информацию и приобретают профессиональные знания. Поскольку нет идеального учебника для объяснения той или иной темы, преподаватель подбирает тематический материал для оптимизации результатов обучения студентов, улучшения их профессионально ориентированной речевой компетентности в чтении, говорении, аудировании и письме. Все материалы предварительно скачиваются и загружаются, например, на Яндекс Диск. Такой интегрированный подход должен создать комплексный и увлекательный учебный процесс.

Студенты прорабатывают указанные материалы, прослушивают подкасты, выполняют задания на понимание в виде онлайн-тестов, опросников, упражнений и письменных заданий. Материал может быть дополнен ссылками из других источников, пока студенты не поймут его. Они делают заметки относительно важных аспектов, которые обсуждались на занятии, и материала, который не

поняли. Результаты сотрудничества публикуют в команде на образовательной платформе.

Резюмируя исследование, анализируя научные изыскания как отечественных, так и зарубежных ученых, мы приходим к выводу, что предложенная инновационная модель перевернутого обучения на основании «асинхронно-синхронного взаимодействия» как особой разновидности асинхронного режима, в котором независимый компонент является основным, а общий (синхронный) представлен как дополнительный, имеет большое значение, поскольку основное внимание сосредоточено на самостоятельной учебной деятельности студентов, а их синхронное взаимодействие обеспечивает дополнительную поддержку и возможности привлечения к сотрудничеству. Данная модель является необходимой, новой, значимой, оправданной и успешной в среде высших учебных заведений.

Она обладает новизной, заключающейся в успешном формировании ПОКК будущего специалиста, за счет сбалансированного подхода в использовании взаимодействия не только асинхронно в условиях отложенного отсчета коммуникации, но и в квазимгновенном общении, что создает более инклюзивную и интерактивную мультимедийную учебную среду. А выделенные методологические подходы к ее реализации в образовательном процессе представляют научный и практический интерес для преподавателей ИЯ и обогащают педагогическую науку в контексте совершенствования модели перевернутого обучения.

Все это говорит о том, что цель исследования достигнута, и задачи, поставленные автором в статье, решены в ходе данной работы. Представление данной модели перевернутого обучения позволяет эффективно организовать процесс изучения ИЯ студента вуза, способствуя его развитию в качестве профессиональной языковой личности.

В перспективе мы видим возможность проводить широкое внедрение предложенной инновационной модели перевернутого обучения в вузе.

Библиографический список

1. Зайцева А.С. Проектно-процессный подход к обучению иностранному языку в неязыковом вузе (направление подготовки «Бизнес-информатика»). *Иностранные языки в высшей школе*: *теория и практика*: коллективная монография. Москва: Издательство «Прометей», 2025.
2. Борщева Е.В. Педагогические условия эффективности смешанного обучения в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. *Педагогика и психология образования*. 2020; № 4: 72–80.
3. Кузьмина К.А., Баженова Е.И., Ткачева И.А. Технология смешанного обучения профессиональному иностранному языку студентов вуза. *Человеческий капитал*. 2023; № 4 (172): 245–258.
4. Chung E. The effects of flipped learning on learning motivation and attitudes in a class of college physical therapy students. *Journal of Problem-Based Learning*. 2018; Vol. 1: 29–36.
5. Зайцева А.С., Шарикова Ю.В. Виртуальная учебная компания: понятие и методический подход к применению в высшем профессиональном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 213–216.
6. Минеева О.А., Ляшенко М.С., Борщевская Ю.М. Смешанное обучение как средство интенсификации обучения иностранному языку студентов магистратуры. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019; Т. 8, № 4 (29): 115–119.
7. Lotfi A.R., Hosseini Pozveh S.M. The effect of synchronous and asynchronous language learning: A study of Iranian EFL intermediate students' vocabulary learning. *Theory and Practice in Language Studies*. 2019; Vol. 9, № 12: 1585–1594.
8. Pratiwi J.A., Rosalina N., Rodiah N., Ervina W. The performances of synchronous and asynchronous method in teaching and learning English. *ETDC: Indonesian Journal of Research and Educational Review*. 2021; Vol. 1, № 1: 46–57.
9. Peterson A., Beymer P.N., Putnam R.T. Synchronous and asynchronous discussions: Effects on cooperation, belonging, and affect. *Online Learning*. 2018; Vol. 22, № 4: 7–25.
10. Vidhiasi D.M., Hakim M.A., Humardhiana A., Ikawati L., Aisyiyah M.N. The application of asynchronous learning for English language teaching in English and non-English study program. *Journal of English as a Foreign Language Teaching and Research*. 2021; Vol. 1, № 2: 33–43.
11. Corfman T., Beck D. Case study of creativity in asynchronous online discussions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019; Vol. 16, № 1, Art. 22.
12. Dalgarno B. Polysynchronous learning: A model for student interaction and engagement. *Rhetoric and reality: Critical perspectives on educational technology*. New Zealand: Dunedin, 2014: 673–677.

References

1. Zajceva A.S. Proektno-processnyj podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze (napravlenie podgotovki «Biznes-informatika»). *Inostrannye yazyki v vysshej shkole*: *teoriya i praktika*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Izdatel'stvo «Prometej», 2025.
2. Borscheva E.V. Pedagogicheskie usloviya `effektivnosti smeshannogo obucheniya v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2020; № 4: 72-80.
3. Kuz'mina K.A., Bazhenova E.I., Tkacheva I.A. Tehnologiya smeshannogo obucheniya professional'nomu inostrannomu yazyku studentov vuza. *Chelovecheskij kapital*. 2023; № 4 (172): 245-258.
4. Chung E. The effects of flipped learning on learning motivation and attitudes in a class of college physical therapy students. *Journal of Problem-Based Learning*. 2018; Vol. 1: 29-36.
5. Zajceva A.S., Sharikova Yu.V. Virtual'naya uchebnaya kompaniya: ponyatie i metodicheskij podhod k primeneniyu v vysshem professional'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 213-216.
6. Mineeva O.A., Lyashenko M.S., Borschevskaya Yu.M. Smeshannoe obuchenie kak sredstvo intensifikacii obucheniya inostrannomu yazyku studentov magistratury. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019; T. 8, № 4 (29): 115-119.
7. Lotfi A.R., Hosseini Pozveh S.M. The effect of synchronous and asynchronous language learning: A study of Iranian EFL intermediate students' vocabulary learning. *Theory and Practice in Language Studies*. 2019; Vol. 9, № 12: 1585-1594.
8. Pratiwi J.A., Rosalina N., Rodiah N., Ervina W. The performances of synchronous and asynchronous method in teaching and learning English. *ETDC: Indonesian Journal of Research and Educational Review*. 2021; Vol. 1, № 1: 46-57.
9. Peterson A., Beymer P.N., Putnam R.T. Synchronous and asynchronous discussions: Effects on cooperation, belonging, and affect. *Online Learning*. 2018; Vol. 22, № 4: 7-25.
10. Vidhiasi D.M., Hakim M.A., Humardhiana A., Ikawati L., Aisyiyah M.N. The application of asynchronous learning for English language teaching in English and non-English study program. *Journal of English as a Foreign Language Teaching and Research*. 2021; Vol. 1, № 2: 33-43.
11. Corfman T., Beck D. Case study of creativity in asynchronous online discussions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019; Vol. 16, № 1, Art. 22.
12. Dalgarno B. Polysynchronous learning: A model for student interaction and engagement. *Rhetoric and reality: Critical perspectives on educational technology*. New Zealand: Dunedin, 2014: 673-677.

Статья поступила в редакцию 17.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-123-126

Kasumova B.S.-A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Primary Education Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: djlalita1975@mail.ru*

Dzhamalkhanova L.A., *Honored Artist of the Czech Republic, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Music Education, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: djlalita1975@mail.ru*

Abdulshekhidova Kh.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Primary Education Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: djlalita1975@mail.ru*

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE CHORAL SINGING USE FOR THE SPEECH SKILLS AND ABILITIES DEVELOPMENT AMONG PRESCHOOLERS AND YOUNGER SCHOOLCHILDREN. The article is devoted to the current problem of the effective choral singing use as developing speech skills in preschoolers and younger schoolchildren effective means main scientific and methodological aspects determining. At the moment, this problem has been little studied and requires further research. However, the authors of the article partially eliminated the corresponding deficit by solving three research tasks. As the first, an attempt was made to prove the need to intensify the speech development of preschool pupils and primary school students. The second task was to determine the role that choral singing can play in this process. The solution to the third was to formulate requirements, compliance with which, in the authors' opinion, would contribute to its effective use in this capacity. In the course of working on these tasks, methods such as abstraction, concretization, synthesis and analysis, data obtained during acquaintance with specialized literature and reflection on their own professional and pedagogical experience comparison were used.

Key words: **preschool education, primary general education, speech development, musical education, choral singing**

***Б.С.-А. Касумова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. методики начального образования ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: djlalita1975@mail.ru*
***Л.А. Джамалханова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. музыкального образования ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: djlalita1975@mail.ru*
***Х.Э. Абдулшехидова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: djlalita1975@mail.ru*

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХОРОВОГО ПЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме определения основных научно-методических аспектов эффективного применения хорового пения как действенного средства развития у дошкольников и младших школьников речевых умений и навыков. В настоящий момент данная проблема малоизучена и требует дальнейших исследований. Однако авторы статьи частично ликвидировали соответствующий дефицит путём решения трёх исследовательских задач. В качестве первой была определена попытка доказать необходимость интенсификации речевого развития воспитанников организаций дошкольного образования и младших школьников. Вторая задача состояла в определении той роли, которую в данном процессе может играть хоровое пение. Решение третьей сводилось к формулировке требований, соблюдение которых, на взгляд авторов, будет способствовать его эффективному использованию в данном качестве. По ходу работы над этими задачами использовались такие методы, как абстрагирование, конкретизация, синтез и анализ, сравнение данных, полученных в ходе знакомства со специальной литературой и рефлексии собственного профессионально-педагогического опыта.

Ключевые слова: **дошкольное образование, начальное общее образование, развитие речи, музыкальное воспитание, хоровое пение**

Актуальность исследования определяется его направленностью на решение проблемы использования хорового пения в целях формирования речевых умений и навыков у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Действительно, результаты изучения научно-методической литературы (З.В. Масаева [1], Т.А. Воробьева, П.А. Воробьева [2], Е.Д. Божович [3]) свидетельствуют о том, что развитию речи в соответствующие периоды становления личности современными учёными и практиками уделяется повышенное внимание. С другой стороны, на страницах работ таких отечественных авторов, как, например, Д.Е. Огороднов [4] или А.Н. Зимина [5], нашла своё отражение проблематика, связанная с музыкальным воспитанием дошкольников и учащихся младших классов. При этом, однако, приходится констатировать, что на сегодняшний день фактически отсутствуют комплексные исследования, которые были бы посвящены использованию средств музыкального воспитания, в частности хорового пения, для развития речи детей. При этом в ряде публикаций, затрагивающих соответствующие вопросы по отдельности (З.В. Масаева [1], Е.Д. Божович [3], Д.Е. Огороднов [4]), упоминается, что проблема речевого развития детей с использованием средств хорового пения актуальна на текущем этапе развития систем дошкольного и начального общего образования.

Особенности ситуации, сложившейся в отечественных педагогических науке и практике, позволяют нам определить цель статьи следующим образом: осветить основные научно-методические аспекты эффективного применения хорового пения как действенного средства развития у дошкольников и младших школьников речевых умений и навыков.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи: показать необходимость интенсификации речевого развития воспитанников организаций дошкольного образования и младших школьников; определить роль, которую в данном процессе может играть хоровое пение; сформулировать требования, соблюдение которых, на наш взгляд, будет способствовать его эффективному использованию в данном качестве.

При этом авторами статьи применялись следующие методы исследования: абстрагирование; конкретизация; синтез и анализ; сравнение данных, полученных в ходе знакомства со специальной литературой и рефлексии собственного профессионально-педагогического опыта.

Научная новизна работы состоит в том, что на её страницах обосновано влияние хорового пения на языковое развитие ребёнка в целом и на формирование речевых навыков и умений в частности.

Теоретическая значимость сводится к определению места хорового пения в процессе формирования соответствующих компетенций у дошкольников и младших школьников.

Практическая значимость заключается в разработке требований к его использованию в данном качестве.

Т.А. Воробьева и П.А. Воробьева [2] констатируют факт существенного количественного приращения детей дошкольного возраста, характеризующихся различными речевыми нарушениями. При этом по сей день неопровергнутой остаётся точка зрения, разделяемая, например, З.В. Масаевой [1], согласно которой обучение родному языку, начиная с самого раннего возраста, составляет основу умственного развития формирующейся личности и одновременно является средством сохранения, осмысления и преумножения всех новых для конкретного индивида знаний. По этой причине очень важно обеспечить своевременное развитие речи дошкольников и при необходимости – коррекцию всех возможных нарушений.

С другой стороны, в современной педагогике практически не оспаривается и утверждение о том, что школьное обучение никогда не начинается «на пустом месте». Согласно положениям таких современных авторов, как, например, Е.Д. Божович [3] или А.Н. Зимина [5], в 100% случаев оно опирается на тот путь, что был пройден поступающим в первый класс ребёнком на всех предшествующих стадиях развития. Соответствующая концепция лежит в основе принципа преемственности, являющегося, в свою очередь, основополагающим при построении непрерывной системы образования, в том числе того её сегмента, который мы вслед за Д.Е. Огородновым [4] можем обозначить следующим образом: «дошкольное учреждение – начальная школа».

Приведённые выше положения прекрасно осознаются российскими законодателями. Принятие ФГОС ДО и НОО создало нормативно-правовую основу преемственности на этих двух этапах образования. Если дошкольный его этап позволяет сформировать подготовительные интересы к обучению, то начальная школа – сформировать первичные навыки самостоятельного поиска знаний. Иначе говоря, уподобив детский сад фундаменту, мы должны будем признать, что начальные классы в таком случае станут несущими конструкциями метафорического «здания» школы. Их взаимосвязь и взаимозависимость, таким образом, представляются совершенно очевидными. Они обусловливают необходимость координации усилий учёных и практиков, работающих в соответствующих областях, для достижения единства и целостности образовательного пространства, обеспечивающего реализацию когнитивных потребностей детей.

Учитывая же тот факт, что детский сад и начальная школа представляют собой два смежных звена системы образования, мы приходим к выводу о том, что успехи в реализации программ начальных классов во многом определяются качеством тех знаний и навыков, которые формируются в период дошкольного детства. В частности, результаты исследований, отражённых в трудах лингвистов, психологов и педагогов, лингвистов (Т.А. Воробьева, П.А. Воробьева [2], Д.Е. Огороднов [4], А.Н. Зимина [5]), создали предпосылки для комплексного подхода к решению задач, связанных с речевым развитием детей дошкольного и младшего школьного возраста. Исследователями и практиками было установлено, что правильно организованное, следующее принципу преемственности развитие речевых навыков и умений позволяет закладывает основы для дальнейшего интеллектуального, речевого, эмоционального, духовно-нравственного развития обучающихся на протяжении всей жизни.

Разрабатывая же методику формирования речи у детей на соответствующих этапах, следует принять во внимание тот установленный Е.Д. Божович [3] факт, что для современного русского языка характерна одна из наиболее сложных фонетических систем. При этом используемые в нём звуковые единицы, утверждают Т.А. и П.А. Воробьевы [2], при формировании речевых компетенций дошкольников и младших школьников могут и должны характеризоваться с трёх точек зрения (табл. 1).

Таблица 1

Точки зрения, с которых при реализации речевого развития детей дошкольного и младшего школьного возраста следует рассматривать фонетические единицы

Точка зрения	Аспекты сущности звуков и их применения
Акустическая	Звучание
Перцептивная	Восприятие
Артикуляционное	Образование

Таким образом, в основе современной эффективной методики развития речевых навыков и умений у дошкольников и младших школьников лежит успешность узнавания ими конкретных звуков в составе используемых слов. Но даже при неукоснительном соблюдении данного организационно-педагогического условия в повседневной педагогической практике будет сохранять своё влияние отмеченная З.В. Масаевой [1] тенденция, при которой работа, затрачиваемая ребёнком на овладение фонологическими средствами языка, является очень боль-

шой и сложной. При этом для усвоения отдельных звуков речи ему требуется разное время. Сохраняется также необходимость освоения не только звуковой, но и грамматической стороны слова.

На наш взгляд, одним из действенных механизмов речевого развития детей, относящихся к рассматриваемым возрастным категориям, является хоровое пение. Исследователям и практикам (Е.Д. Божович [3], Д.Е. Огороднов [4], А.Н. Зимина [5]) давно известно, что музыка и речь тесно связаны между собой. При этом первая содержит множество элементов, которые являются также компонентами языка. Соответственно, занятия музыкой позволяют эффективно развивать способность различать звуки на слух, воспитывать воображение и развивать способность выражать свои мысли с использованием слов, жестов и движений. Если же мы говорим конкретно о хоровом пении, то правильно организованные занятия им позволяют, кроме того, развивать у дошкольников и младших школьников ряд важных взаимосвязанных качеств (рис. 1).

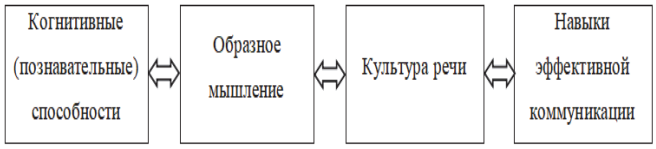


Рис. 1. Характеристики, развитию которых у детей дошкольного и младшего школьного возраста с большой вероятностью будет способствовать их привлечение к занятиям хоровым пением

При этом, как свидетельствуют уже упоминавшиеся Д.Е. Огороднов [4] или А.Н. Зимина [5], хоровое пение также может помочь детям предотвратить языковые проблемы. Действительно, осуществляемое в ходе занятий им развитие мелкой моторики лицевых мышц способствует активизации речевых центров мозга, а значит, интенсификации становления соответствующих умений и навыков. При правильной постановке обучения дети практически не испытывают затруднений в произнесении текстов, в том числе незнакомых и/или сложных для их возраста.

Между тем осуществлявшиеся авторами статьи наблюдения за различными группами дошкольников и младших школьников позволяют констатировать: на современном этапе возможности хорового пения как уникального и эффективнейшего инструмента активизации речевых центров и в целом развития коммуникативных способностей используются далеко не в полной мере. Недостаточно разработана и соответствующая теоретическая база. Всё это производит к существенной редукции положительного влияния одного из мощнейших факторов на формирование речевых навыков у детей, находящихся в сензитивном периоде освоения программ дошкольного и начального общего образования.

Но и в тех случаях, когда хоровое пение всё-таки используется в данном качестве, некоторые объективные затруднения препятствуют достижению положительных результатов в плане речевого развития ребят. Мы склонны согласиться с точкой зрения А.Н. Зиминой [5], согласно которой одними из наиболее значимых в их ряду являются те, что затрудняют достижение выразительности пения. В свою очередь, Е.Д. Божович [3] объясняет эту тенденцию тремя причинами, образующими своего рода замкнутый цикл (рис. 2).

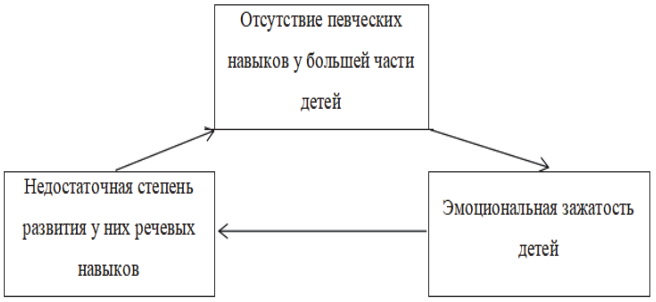


Рис. 2. Причины низкой эффективности использования хорового пения в целях развития речевых умений и навыков у дошкольников и младших школьников

Соответствующая тенденция во многом обусловлена наблюдаемым в последнее время кризисом живого общения между членами современного общества, не исключая и тех, что относятся к рассматриваемым возрастным категориям. Д.Е. Огороднов [4], на наш взгляд, вполне справедливо отмечает, что в условиях, когда, с одной стороны, старшие члены семей вынуждены тратить практически все свои силы и время на работу и/или учёбу, а с другой, в распоряжении их и детей имеются устройства, обеспечивающие регулярную удалённую коммуникацию, речевое взаимодействие во многих семьях сводится к минимуму. Это, в свою очередь, зачастую приводит к тому, что ребёнок при общении как со своими родителями (опекунами), так и с другими взрослыми, а равно со сверстниками испытывает острый недостаток в личном положительно окрашенном эмоциональном контакте. Зачастую дошкольники и учащиеся начальных классов попросту боятся проявлять себя в ходе тех или иных форм активности, требующих сколько-нибудь активной коммуникации. Следовательно, они куда медленнее, чем представители других поколений в их годы, развиваются в соответствующих сферах.

В данной связи важным является то отмеченное А.Н. Зиминой [5] свойство хорового пения, что оно является, по сути, коллективным искусством. Именно в пространстве коллектива может быть обеспечена минимизация влияния описанных выше негативных тенденций на формирование и развитие личности ребёнка, включая становление системы речевых умений и навыков. При соблюдении определённых требований, о которых мы подробнее расскажем ниже, соответствующий процесс может быть реализован с наибольшей эффективностью. Коллективное музицирование в этом случае будет способствовать развитию и таких качеств, как дисциплинированность, ответственность, умение преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца.

Кроме того, хоровое пение представляет собой ещё и вокальное искусство, соответственно, можно согласиться и с Д.Е. Огородновым [4] в том, что главная работа, реализуемая с воспитанниками в хоре, – это работа над вокалом. Принимая же во внимание то, что речь идёт о коллективном, совместном пении, неудивительно, что такого рода деятельность имеет существенные особенности. Чтобы хорошо петь в хоре, дошкольник и младший школьник с необходимостью должны научиться управлять своим голосом, овладев таким образом целым рядом не просто вокальных, но вокально-хоровых навыков.

Современные авторы (Т.А. Воробьева, П.А. Воробьева [2], А.Н. Зимина [5]) обоснованно утверждают, что хоровое пение, подобно любому другому искусству, слагается из двух частей – технической и художественной. При этом без освоения технической стороны искусства невозможно достичь художественных результатов (табл. 2).

Таблица 2

Соотношение между технической и художественной частями хорового пения

Техническая часть
Чёткая дикция
Чистое интонирование
Слитность звучания голосов
Строй
Ансамбль
Организация певческого дыхания вокальной позиции звука
Единая манера звуковедения и звукообразования
Художественная часть
Сочетание музыки и слова
Трансляция эмоциональных состояний
Эстетическая и духовная ценность
Личностное развитие исполнителей и слушателей

В полной мере реализовать возможности обеих этих частей в пространстве современных организаций дошкольного и начального общего образования можно при условии интеграции науки, образования и искусства. В перспективе координация их усилий позволит создать единую музыкально-образовательную среду. Именно такая среда, в свою очередь, может стать тем «мостом», по которому будет установлена связь между индивидуальным миром личности, с одной стороны, живой музыкальной практикой, языком распознания музыкальной информации – с другой.

Данное свойство музыкально-образовательной среды позволит, по мнению Т.А. и П.А. Воробьевых [2], эффективно решать перечисленные выше проблемы, связанные с развитием речевой деятельности детей. Работа с ними в границах организованного таким образом пространства позволит свести к минимум негативное влияние следующих факторов: низкие словарный запас и кругозор, характерные для большинства дошкольников и младших школьников; связанная с ними недостаточная коммуникативная готовность ребят к активному участию в учебной и воспитательной работе.

При занятиях хоровым пением в рамках подобной среды целесообразно подбирать такие песни, в которых широко используются гласные фонемы в позиции наименьшего редуцирования (т. е. в ударном слоге, а также первом предударном и заударном), а равно и согласные в позиции максимальной дифференциации, непосредственно перед гласными и сонорными согласными. Каждый используемый в ходе занятий пением звук должен быть максимально отчётливым. Кроме того, помимо непосредственно вокальной работы с дошкольниками и учащимися младших классов можно реализовывать учебную деятельность, направленную на создание ситуаций, способствующих реализации ребятами самостоятельных поисков ответов на вопросы, применению уже имеющихся знаний и навыков. Например, можно предложить им дать устные ответы на следующие вопросы:

– Какие звуки вы слышите вокруг себя?
– Какие звуки вы слышали сегодня и вчера?
– Используем ли мы звуки в своей речи?
– Из чего состоят используемые нами в речи слова?
– Бывают ли слова из одного звука?

При этом желательна дифференциация воспитанников в зависимости от изначального уровня сформированности у них рассматриваемых компетенций (табл. 3).

Таблица 3

Дифференциация воспитательной деятельности с дошкольниками и младшими школьниками при организации занятий хоровым пением

Группа воспитанников	Особенности работы
Характеризующиеся уровнем развития языковых умений и навыков, который можно определить как «высокий» или «выше среднего» для данной возрастной категории	В точном соответствии с разработанной программой и требованиями действующих нормативно-правовых актов, регулирующих деятельность в соответствующей области
С низкой активностью и уровнем развития речи, который применительно к их возрастной категорией можно охарактеризовать как «средний» или «ниже среднего»	Допускается сокращение программного материала, его адаптация к особенностям реализации воспитанниками познавательной деятельности по усмотрению педагогического работника

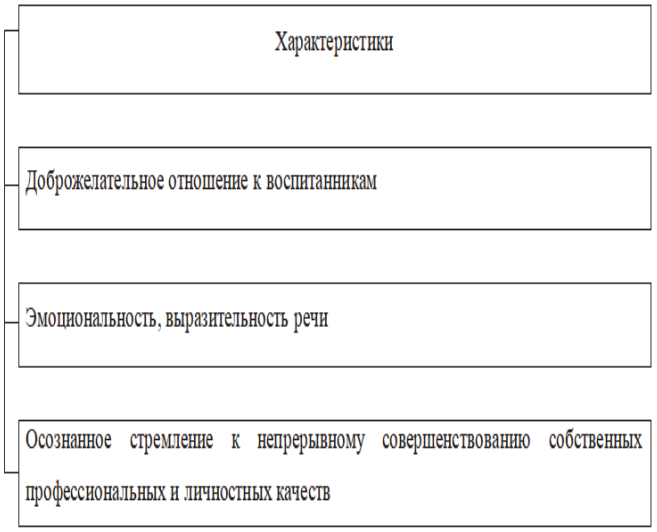


Рис. 3. Характеристики педагогического работника, повышающие эффективность развития речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами хорового пения

В текущей обстановке вышеописанное организационно-педагогическое условие представляется выполнимым в случае соблюдения ещё одного – проведения занятий хоровым пением в составе подгрупп. Это, в свою очередь, позволит осуществлять дифференциацию детей, описанную в табл. 3. Целесообразной также представляется реализация индивидуальной работы с теми ребятами, которые, судя по промежуточным результатам деятельности в составе хора, нуждаются в такой форме интеракции с учителем (воспитателем). На наш взгляд, развитию речевых умений и навыков средствами хорового пения будет присуща высокая степень эффективности в случае, если принять во внимание точку зрения, разделяемую Е.Д. Божович [3], А.Н. Зиминой [5] и другими педагогами, согласно которой эффективность соответствующего процесса во многом зависит от качественных характеристик педагогического работника (рис. 3).

Реализуя данные качества в ходе педагогической практики, педагогу желательно свободно пользоваться отрывками из известных детям литературных произведений (в стихах и прозе), шутками, прибаутками, иными понятными воспитанникам примерами авторского и народного творчества. Работа по обучению хоровому пению должна, таким образом, приносить каждому дошкольнику и/или младшему школьнику радость открытия мира, общения со сверстниками и обучающим.

Далее отметим, что приведённые выше рекомендации ни в коей мере не являются исчерпывающими в плане оптимизации использования хорового пения как средства развития речевых компетенций. Мы вполне согласны с Д.Е. Огородновым [4] и А.Н. Зиминой [5] в том, проблемы, так или иначе связанные с улучшением хода и результатов занятий хоровым пением, настолько обширны и важны, что их рассмотрением можно заниматься бесконечно долгое время, но даже в этом случае всё равно будут фиксироваться пробелы, слабые места. Объясняется такая тенденция, например, тем фактом, что доступные педагогу-практику методики реализации подобной работы постоянно обновляются. По этой причине ещё одна рекомендация, которую, на наш взгляд, можно дать в связи с повышением эффективности развития речевых навыков детей на занятиях по хоровому пению – постоянный мониторинг методистами и педагогами состояния теории и практики музыкального обучения. Он позволит знакомиться с позитивным опытом работников систем дошкольного и начального общего образования, анализировать его, эффективно применять в ходе повседневной педагогической практики, интегрируя в процесс развития речевых и вокально-хоровых навыков конкретных коллективов.

Таким образом, в последнее время наблюдается существенное увеличение числа детей, относимых к дошкольникам или младшим школьникам и при этом характеризующихся различными речевыми нарушениями. Учитывая же тот факт, что формирование соответствующих умений и навыков составляет основу умственного развития, критически важным является обеспечение своевременной постановки речи таких детей, а в случае необходимости – коррекция возможных нарушений. Одним из действенных механизмов их речевого развития является хоровое пение. В то же время сегодня соответствующие возможности хорового пения используются далеко не в полной мере. Недостаточно разработана и соответствующая теоретическая база. Кроме того, с его использованием в данном качестве сопряжён ряд объективных проблем. На наш взгляд, наиболее существенные из них связаны с изначально невысоким уровнем обученности большинства современных дошкольников и младших школьников речевым навыкам, обусловленным, в свою очередь, особенностями развития технологической и социальной сфер современного общества.

Ликвидации негативных последствий соответствующих затруднений будет способствовать соблюдение ряда требований к организации соответствующего процесса. Во-первых, необходимо создание единой музыкально-образовательной среды, которая должна стать «мостом» между индивидуальным миром личности, с одной стороны, живой музыкальной практикой, языком распознания музыкальной информации – с другой. Важным также является подбор песенного материала для занятий в границах такой среды. Третья рекомендация – проведение с детьми учебных занятий, позволяющих сориентировать их на самостоятельные поиски необходимой информации в области коммуникативной деятельности.

Большое значение имеют профессиональные и личностные качества учителя (воспитателя). Кроме того, методистам и педагогам следует осуществлять постоянный мониторинг текущего состояния теории и практики музыкального обучения с целью рецепции доступного позитивного опыта.

Библиографический список

1. Масаева З.В. Методологические основы культурно-исторической теории Л.С. Выготского как инструмента развития личности дошкольника. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 1 (110): 177–179.
2. Воробьева Т.А., Воробьева П.А. *Дыхание и речь: работа над дыханием в комплексной методике коррекции звукопроизношения.* Санкт-Петербург: Литера, 2014.
3. Божович Е.Д. *Диагностика языковой компетенции старших дошкольников и первоклассников.* Москва: Юрайт, 2025.
4. Огороднов Д.Е. *Методика музыкально-певческого воспитания.* Санкт-Петербург: Планета музыки, 2020.
5. Зимина А.Н. *Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста.* Москва: Владос, 2000.

References

1. Masaeva Z.V. Metodologicheskie osnovy kul'turno-istoricheskoj teorii L.S. Vygotskogo kak instrumenta razvitiya lichnosti doshkol'nika. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 1 (110): 177-179.
2. Vorob'eva T.A., Vorob'eva P.A. *Dyhanie i rech': rabota nad dyhaniem v kompleksnoj metodike korrekcii zvukoproiznosheniya.* Sankt-Peterburg: Litera, 2014.
3. Bozhovich E.D. *Diagnostika yazykovoj kompetencii starshih doshkol'nikov i pervoklassnikov.* Moskva: Yurajt, 2025.
4. Ogorodnov D.E. *Metodika muzykal'no-pevcheskogo vospitaniya.* Sankt-Peterburg: Planeta muzyki, 2020.
5. Zimina A.N. *Osnovy muzykal'nogo vospitaniya i razvitiya detej mladshego vozrasta.* Moskva: Vlados, 2000.

Статья поступила в редакцию 17.06.25

УДК 378.1:811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-127-129

***Komkova A.S.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Foreign Languages Department, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin); English Language Department, Siberian Transport University (Novosibirsk, Russia), E-mail: a.komkova@sibstrin.ru*
***Kruglikova A.V.**, Head of Scientific Information Department, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) (Novosibirsk, Russia), E-mail: a.kruglikova@sibstrin.ru*

TEACHING TO PRESENT RESEACH RESULTS IN ENGLISH IN GRADUATE SCHOOL AT A TECHNICAL UNIVERSITY. English language proficiency is nowadays an important component of a scientist's professional activity. The article highlights some issues of language training of postgraduate students at a technical university. The work provides evidence for purposeful formation of readiness and ability of future academic staff to present the results of their own scientific research in a foreign language at international conferences. The authors assume that learning to create a research presentation with visual aids in English can add both personal and functional significance to the study of the discipline "Foreign Language" at the postgraduate level. The arrangement of discipline studies in graduate school within the Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) serves as a practical example of the conditions that must be met to achieve the intended learning outcomes.

Key words: **English language, graduate school, academic staff, professional scientific communication, creating research presentation**

***А.С. Комкова**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностр. языков Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрин), Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: a.komkova@sibstrin.ru*
***А.В. Кругликова**, нач. отд. науч. информации Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрин), г. Новосибирск, E-mail: a.kruglikova@sibstrin.ru*

ОБУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЮ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В ВИДЕ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В АСПИРАНТУРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Владение английским языком представляется сегодня важной составляющей профессиональной деятельности ученого. В настоящей статье освещаются вопросы осуществления языковой подготовки аспирантов в техническом вузе. Обоснована необходимость целенаправленного формирования готовности и способности кадров высшей квалификации к представлению результатов собственного научного исследования в виде публичного выступления на иностранном языке на международных конференциях. Доказано, что обучение составлению устной презентации со слайдовой поддержкой на английском языке может придавать личностный и функциональный смысл изучению дисциплины «Иностранный язык» на образовательном уровне аспирантуры. На примере организации изучения дисциплины в аспирантуре Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрин) показано, какие условия должны быть соблюдены для достижения поставленной цели обучения.

Ключевые слова: **английский язык, обучение в аспирантуре, научно-педагогические кадры, профессиональная научная коммуникация, подготовка устного доклада на конференцию**

Активная вовлеченность ученого в работу международных научно-исследовательских коллективов, его способность познакомиться с результатами прикладных исследований зарубежных коллег – опытно-конструкторских разработок, или их фундаментальных работ (статьи, патенты, научные открытия), а также готовность представить собственные результаты научной деятельности в форме статьи в журнале с высоким импакт-фактором или доклада на международной конференции определяют эффективность научного труда ученого [1; 2]. Владение иностранными языками (в первую очередь английским, немецким) в научной деятельности при таких условиях стало крайне важной компетенцией [3; 4].

Предоставленные Институтом статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ данные опроса более 2 тысяч российских ученых демонстрируют, что почти 87% из них владеют каким-либо иностранным языком хотя бы на базовом уровне. На основе проведённого опроса были получены следующие данные: «Доля знающих английский язык предсказуемо выше среди наиболее молодых обладателей ученой степени (до 29 лет включительно): из них практически четверть (24%) свободно владеют английским, в то время как среди представителей средних (30–49 лет) и старших (50–70 лет) возрастов аналогичные доли почти вдвое ниже (14 и 12% соответственно). <…> Меньше всего знающих английский среди занятых в области сельскохозяйственных наук, а больше всего – в естественных науках, математике и медицинских науках» [5].

Основным иностранным языком российских исследователей и сегодня остается английский. Самостоятельное же продуцирование научных текстов и устная презентация результатов исследования на иностранном языке вызывают значительные трудности. Многие специалисты и обучающиеся признаются, что им неизвестны принципы построения научного текста на английском языке, в равной степени статьи и научного доклада. И следует признать, что нормы времени, отведенные на дисциплины «Иностранный язык», «Профессиональный иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере», «Деловой иностранный язык» в технических вузах на образовательных уровнях бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, не позволяют обстоятельно изучать вопросы написания и корректировки научных текстов, в должной мере практиковаться в их устной презентации [2; 6]. Все вышеперечисленное определяет актуальность обращения к вопросам, связанным с методикой обучения продуцированию текста научного доклада на английском языке и спецификой его представления международной научной общественности в устной форме. Цель настоящей работы – рассмотреть проблему обучения кадров высшей квалификации составлению текста доклада по результатам проведенного научного исследования и его устной презентации на английском языке со слайдовой поддержкой на примере аспирантуры Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрин).

Для достижения сформулированной цели исследования были поставлены и решены следующие задачи:

1. Проанализировать полученные статистические данные относительно вовлеченности кадров высшей квалификации вуза в научную деятельность.
2. Провести систематический обзор узкоспециальной научной и учебно-методической литературы по теме.
3. Определить условия, при которых будет формироваться готовность и способность кадров высшей квалификации к представлению результатов собственного научного исследования в виде публичного выступления на научной конференции на английском языке.

Исследование построено на результатах анализа соответствующих статистических данных относительно вовлеченности кадров высшей квалификации в научную деятельность, систематизации специальной научной и методической литературы по заявленной теме теоретического и прикладного характера, обобщения педагогического опыта преподавателей иностранного языка высшей школы и собственного.

Научная новизна исследования видится в раскрытии потенциала обучения составлению текста устного доклада по результатам проведенного исследования и его презентации на английском языке в аспирантуре с позиции придания личностного и функционального смысла изучению дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты могут открыть перспективы для дальнейших разработок актуальных методик преподавания иностранных языков на образовательном уровне аспирантуры в технических вузах.

Практическая значимость исследования заключается в определении условий для достижения поставленных целей обучения в аспирантуре, соблюдение которых может содействовать не только языковому образованию, но и подготовке высококвалифицированных научных кадров, способных продвигать научные знания на международном уровне.

Обмен научной информацией является неотъемлемым элементом научной работы, а самой эффективной его формой видятся конференции, круглые столы, научно-технические выставки, форумы. Такие мероприятия позволяют специалистам не только знакомиться с новыми достижениями, но и способствуют устойчивому развитию университета. Анализ статистических данных относительно вовлеченности профессорско-преподавательского состава НГАСУ (Сибстрин) в научную деятельность, представленных отделом научной информации вуза, позволяет говорить о том, что за 2023–2024 уч. год коллеги приняли участие в 82 международных, 57 всероссийских, 33 региональных конференциях. Общее количество докладов составило 639, из них только 64 доклада на английском языке.

Проблемы и перспективы преподавания иностранного языка в новых образовательных условиях в аспирантуре, как третьей ступени системы высшего образования и первой в карьере молодого ученого, рассматриваются в работах Бурцевой Э.В. Мироненко Е.С., Мирзоева Ф.Р., Мекеко Н.М., Морозова М.А.,

Танцура Т.А. и др. Специалистами подчеркивается важность формирования у аспиранта способности к эффективной устной и письменной иноязычной коммуникации в рамках профессиональной деятельности, умения работать с оригинальными научной литературой, интернет-источниками, базами данных на иностранных языках, навыков самостоятельного продуцирования научных текстов, обработки большого объема иноязычной информации по своей проблематике для того, чтобы стать участником международного научного сообщества [7, с. 33; 8, с. 4; 9, с. 225]. Подтверждается, что основной проблемой является недостаточно высокий уровень владения иностранным языком среди аспирантов, что делает подготовку к сдаче кандидатского экзамена за 7 месяцев нелегкой задачей, не говоря уже о работе над рефератом по подобранной зарубежной литературе, написании текстов собственных научных статей и докладов [6; 8]. Подчеркивается необходимость пересмотра существующих и разработки новых учебников и учебных пособий, учитывающих потребности выпускников аспирантуры [10, с. 49], а также важность реализации инновационных методологических подходов в преподавании иностранного языка [11, с. 46; 12, с. 99].

Трудности обучения составлению и презентации устного доклада на иностранном языке со слайдовой поддержкой в школе и университете, а также актуальные вопросы использования устной презентации для построения и осуществления контроля процесса изучения иностранного языка обстоятельно освещены в трудах таких исследователей, как Анисимова И.В., Демьянова Ж.В., Идилова И.С., Куличенко Ю.Н., Павловская Г.А., Попкова О.В., Сергиевская И.Л., Фролова О.В., Шегай Н.А., Шуваева И.Н., Alobaid A., Tsang A., Cai Q.Y., Huffman S. и др. В работах специалистов устная презентация рассматривается и как особый вид монологического высказывания, и как эффективное средство развития у обучающихся свободного владения письмом, дискуссионной компетенции, и в качестве средства активизации самостоятельной работы бакалавров и магистрантов [1; 13; 14]. Однако недостаточно раскрыты возможности обучения составлению текста устного доклада по результатам проведенного исследования и его презентации на английском языке с позиции придания личностного и функционального смысла изучению дисциплины «Иностранный язык» в аспирантуре неязыкового вуза. Кроме того, в данном вопросе требуется комплексный методологический подход к обучению.

Анализ имеющейся статистики, узкоспециальной научной и учебно-методической литературы, опыта преподавания иностранных языков в аспирантуре коллег и собственных многолетних наблюдений позволил сформулировать несколько условий, при которых будет формироваться готовность и способность кадров высшей квалификации к представлению результатов собственного научного исследования в виде публичного выступления на английском языке.

Во-первых, обучение должно строиться, принимая во внимание конкретный образовательный контекст, а именно – тип вуза, профессиональную специализацию, дисциплину, цель и задачи обучения. Воспроизводство кадров высшей квалификации – одна из основных задач научно-технического развития всей страны и стратегии развития каждого вуза. Основной площадкой для подготовки кадров высшей квалификации является аспирантура. На конец 2024 года общее количество аспирантов в НГАСУ (Сибстрин) составило 76 человек, кроме того, к кафедрам вуза были прикреплены 9 соискателей. На бюджетной основе обучалось 24 человека. Подготовка аспирантов осуществлялась по 16 научным специальностям. К научному руководству аспирантами было привлечено 34 специалиста: из них 68% – доктора наук, 32% – кандидаты наук. В 2024 году были открыты два диссертационных совета: 24.2.510.01 по научной специальности 2.1.5. «Строительные материалы и изделия» и 24.2.510.02 по специальности 2.1.4. «Водоснабжение, канализация, строительные системы охраны водных ресурсов».

Годовой план работы аспиранта в строительном вузе включает следующие показатели: публикации (РИНЦ, ВАК, Web of Science, Scopus), выступления на научно-технических конференциях, участие в конкурсах, сдача кандидатских экзаменов, подача заявок на регистрацию патентов (полезных моделей, программ для ЭВМ и т. п.), получение патентов (свидетельств о регистрации полезных моделей, программ для ЭВМ и т. п.). Участие в конференциях с докладом и публикация статей на иностранном языке не является обязательным условием выполнения плана работы. На 2024 год почти 50% всех аспирантов имели хотя бы 1 статью на английском языке и только 10% – опыт выступления на конференциях международного уровня на английском языке.

Сегодня программы обучения в аспирантуре включают только дисциплины для подготовки к кандидатским экзаменам, практику и научную деятельность. Дисциплина «Иностранный язык» – одна из них, изучается на первом году обучения. Общая трудоемкость дисциплины составляет 108 акад. часов, из них: 18 ч. лекций, 36 ч. практики и 54 ч. самостоятельной работы аспирантов. Кандидатский экзамен по иностранному (английскому) языку в строительном вузе предполагает письменный перевод с английского на русский язык оригинального научного текста по специальности аспиранта (объем 2 500 печатных знаков) с использованием словаря; устное реферативное изложение содержания оригинального научного текста по специальности аспиранта (объем 2500 печатных знаков) на английском языке без использования словаря; беседу аспиранта с экзаменатором по вопросам научной деятельности аспиранта, подготовки его диссертационного исследования.

Помимо подготовки к непосредственной сдаче кандидатского экзамена обязательным видится обучение составлению устной презентации результатов исследования на английском языке. Тема «Как представить результаты научного исследования в форме устного доклада» должна быть включена в рабочую программу и календарный план занятий (не менее 16 ч. контактной работы), поскольку придает личностный и функциональный смысл изучению дисциплины «Иностранный язык» в аспирантуре, способствуя формированию готовности молодых исследователей представлять результаты собственных изысканий не только на экзамене, но и в дальнейшем на мероприятиях международного уровня (конференциях, форумах, выставках).

Во-вторых, обучение должно строиться с обязательным обращением к особенностям научного стиля речи, сходствам и различиям устной и письменной научной речи, содержательным и структурным признакам научного доклада на иностранном языке. В большинстве случаев в ходе работы над собственным исследованием молодые ученые оформляют его результаты в письменной форме (часто статья пишется еще до выступления на конференции), поэтому обучающиеся воспринимают устное выступление как механически сокращенную версию статьи. Однако это не совсем верный подход, поскольку устная научная речь отличается от письменной. Устная научная речь должна обладать связностью, но обеспечиваемой другими средствами. Слушатель устного сообщения, в отличие от читателя научной статьи, не может вернуться на предыдущую страницу, если возникают вопросы или потеряна логика повествования. И здесь следует, к примеру, научить использовать метатекстовые средства, которые не добавляют фактуальной информации, но указывают на организацию выступления, помогают удерживать внимание аудитории; объяснить, почему следует избегать использования длинных сложных предложений, как их преобразовать; рассказать о необходимости употребления безличного местоимения *one*, которое часто используется в статьях и которое следует заменить на местоимение *you* и т. д. Таким образом, трансформация научно-исследовательской статьи в доклад для устного выступления на английском языке на международной конференции возможна, но с учетом различий письменной и устной научной речи. Что же касается обучения структурированию доклада, то здесь аспирантам может быть предложено использовать структуру IMRAD, как и в статье.

В-третьих, важно познакомить обучающихся с основными требованиями к оформлению слайдов как визуальной опоры для аудитории и смысловой для докладчика, а также заострить их внимание на правилах поведения, основах академической этики, культуры профессиональной академической коммуникации (устной и письменной) и т. д. Это касается и стратегий реагирования на непонятные или сложные вопросы, используемых речевых оборотов и заполнителей пауз, формы подачи информации.

В-четвертых, на учебных занятиях должны быть организованы мини-презентации по ключевым для конкретного исследования научным понятиям с автономной работой обучающихся по взаимокоррекции и самокоррекции. Тренировка презентационных умений позволяет аспирантам и молодым ученым автоматизировать и расширить персональный запас связующих слов и словосочетаний, характерных для научных презентаций на английском языке, прочно усвоить принципы эффективной презентации научных результатов, натренировать умения научной дискуссии и должным образом подготовиться к реальному выступлению на конференциях различного уровня. Важно проводить анализ устных презентаций собственных исследований аспирантов в формате «преподаватель – обучающийся», но гораздо продуктивнее организовать работу по форме «обучающийся – обучающийся», когда происходит продуктивная взаимная оценка работ и обсуждение трудностей, с которыми столкнулись обучающиеся во время подготовки доклада и его презентации.

В-пятых, необходима ежегодная актуализация рабочей программы дисциплины «Иностранный язык» с учетом быстроменяющихся образовательных реалий, а также разработка оригинальных учебно-методических комплексов, соответствующих специализации и предназначенных для образовательного уровня аспирантуры.

Владение английским языком представляется сегодня важной составляющей профессиональной деятельности ученого. Проведенный обзор узкоспециальной научной и учебно-методической литературы позволил говорить о трудностях и перспективах обучения составлению и презентации устного доклада на иностранном языке.

Полученные статистические данные относительно вовлеченности кадров высшей квалификации строительного вуза в научную работу демонстрируют необходимость целенаправленного формирования готовности и способности кадров высшей квалификации к представлению результатов собственного научного исследования в виде публичного выступления на международной конференции на английском языке.

Обучение составлению устной доклада со слайдовой поддержкой на английском языке может придавать личностный и функциональный смысл изучению дисциплины «Иностранный язык» на образовательном уровне аспирантуры в техническом вузе.

Образовательный процесс должен выстраиваться с соблюдением ряда условий, а именно: принимая во внимание конкретный образовательный контекст, изучая особенности научного стиля речи, требования к оформлению слайдовой поддержки, обращаясь к основам академической этики, культуры профессиональной академической коммуникации, организуя на занятиях мини-презентации с автономной работой обучающихся по взаимной коррекции и самокоррекции, обеспечивая своевременную актуализацию рабочей программы и учебно-методических материалов.

Библиографический список

1. Демьянова Ж.В. Обучение устной презентации на иностранном языке на разных уровнях высшего образования. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2021; Т. 10, № 4 (37): 54–57.
2. Комкова А.С., Морозова Н.М., Кругликова А.В. Совершенствование англоязычной коммуникативной компетенции научно-педагогических кадров в части навыков академического письма в аспирантуре технического вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 5 (108): 292–296.
3. Кобелева Е.П. Организация научно-исследовательской работы студентов на иностранном языке с точки зрения формирования метакомпетенций обучающихся. *Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков*: материалы III Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СГУПС, 2020: 116–119.
4. Танцура Т.А. Аспекты обучения иностранному языку в аспирантуре. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 153–155.
5. *Лишь 14% российских кандидатов и докторов наук свободно владеют английским.* Available at: https://issek.hse.ru/news/228211999.html
6. Комкова А.С. Формирование академической грамотности у аспирантов в процессе обучения академическому письма. *Современные технологии преподавания иностранных языков и русского как иностранного*: материалы II Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. Новосибирск: Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), 2024: 60–65.
7. Мекеко Н.М. Организация изучения иностранных языков в аспирантуре в условиях новых образовательных стандартов. *Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков*. Москва, 2015: 32–39.
8. Мироненко Е.С. Преподавание иностранного языка в аспирантуре в новых образовательных условиях: проблемы и перспективы. *Вопросы территориального развития*. 2016; № 2 (32): 1–10.
9. Танцура Т.А. Сущность основных понятий по проблеме развития дискурсивной компетенции в обучении иностранному языку аспирантов. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022; № 8 (100): 223–226.
10. Морозова М.А., Мельников М.В. Форма и содержание учебно-методического обеспечения подготовки аспирантов на примере дисциплины «Иностранный язык». *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2023; Выпуск 3 (848): 45–51.
11. Зубков А.Д. Индивидуализация иноязычной подготовки студентов вуза на основе цифровых образовательных технологий. *Научно-педагогическое обозрение*. 2024; № 4 (56): 41–49.
12. Мирзоева Ф.Р. Применение инновационных подходов в процессе обучения аспирантов иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 98–100.
13. Идилова И.С. Формирование продуктивных умений устной речи при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2019; № 1 (830): 103–115.
14. Куличенко Ю.Н., Попова О.Ю., Линькова Ю.И. Использование мультимедийных презентаций в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 4 (59): 30–33.

References

1. Dem'yanova Zh.V. Obuchenie ustnoj prezentacii na inostrannom yazyke na raznyh urovnyah vysshego obrazovaniya. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2021; T. 10, № 4 (37): 54-57.
2. Komkova A.S., Morozova N.M., Kruglikova A.V. Sovershenstvovanie angloyazychnoj kommunikativnoj kompetencii nauchno-pedagogicheskih kadrov v chasti navykov akademicheskogo pis'ma v aspiranture tehnicheskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 5 (108): 292-296.
3. Kobeleva E.P. Organizaciya nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov na inostrannom yazyke s tochki zreniya formirovaniya metakompetencij obuchayuschihsya. *Vostok – Zapad: teoreticheskie i prikladnye aspekty prepodavaniya evropejskih i vostochnyh yazykov*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: SGUPS, 2020: 116-119.
4. Tancura T.A. Aspekty obucheniya inostrannomu yazyku v aspiranture. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 153-155.
5. *Lish' 14% rossijskih kandidatov i doktorov nauk svobodno vladeyut anglijskim.* Available at: https://issek.hse.ru/news/228211999.html
6. Komkova A.S. Formirovanie akademicheskoj gramotnosti u aspirantov v processe obucheniya akademicheskomu pis'ma. *Sovremennye tehnologii prepodavaniya inostrannyh yazykov i russkogo kak inostrannogo*: materialy II Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj arhitekturno-stroitel'nyj universitet (Sibstrin), 2024: 60-65.
7. Mekeko N.M. Organizaciya izucheniya inostrannyh yazykov v aspiranture v usloviyah novyh obrazovatel'nyh standartov. *Innovacionnost' i mul'tikompetentnost' v prepodavanii i izuchenii inostrannyh yazykov*. Moskva, 2015: 32-39.
8. Mironenko E.S. Prepodavanie inostrannogo yazyka v aspiranture v novyh obrazovatel'nyh usloviyah: problemy i perspektivy. *Voprosy territorial'nogo razvitiya*. 2016; № 2 (32): 1-10.
9. Tancura T.A. Suschnost' osnovnyh ponyatij po probleme razvitiya diskursivnoj kompetencii v obuchenii inostrannomu yazyku aspirantov. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2022; № 8 (100): 223-226.
10. Morozova M.A., Mel'nikov M.V. Forma i soderzhanie uchebno-metodicheskogo obespecheniya podgotovki aspirantov na primere discipliny «Inostrannyj yazyk». *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2023; Vypusk 3 (848): 45-51.
11. Zubkov A.D. Individualizaciya inoyazychnoj podgotovki studentov vuza na osnove cifrovyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2024; № 4 (56): 41-49.
12. Mirzoeva F.R. Primenenie innovacionnyh podhodov v processe obucheniya aspirantov inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 98-100.
13. Idilova I.S. Formirovanie produktivnyh umenij ustnoj rechi pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovogo vuza. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2019; № 1 (830): 103-115.
14. Kulichenko Yu.N., Popova O.Yu., Lin'kova Yu.I. Ispol'zovanie mul'timedijnyh prezentacij v processe obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 4 (59): 30-33.

Статья поступила в редакцию 17.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-129-132

Kopovoy A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social and Educational Psychology, State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: mkrass@yandex.ru*
Smirnov V.M., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: smirnoff2703@mail.ru*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) IN PROFESSIONAL EDUCATION. The article studies the impact of artificial intelligence (AI) on professional education in the context of rapid societal digitalization. The authors examine current trends in transforming modern educational spaces, emphasizing the importance of adapting teaching methods to new realities. They analyze how contemporary technologies, including AI, are reshaping educational processes and interactions, opening up new opportunities while creating risks. At the beginning of the third millennium, there has been a transition from "late industrial" to "early information" society, which changes production, consumption patterns, and ideological orientations. Within this framework, the advantages and risks associated with integrating AI into the learning process are described, along with strategies for optimal innovation implementation. The work formulates recommendations aimed at enhancing teacher competence, developing digital infrastructure, and effectively managing digital resources.

Key words: **artificial intelligence, vocational education, informatization of educational environment, positive and negative aspects of introduction of artificial intelligence into educational process**

А.С. Коповой*, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва, E-mail: mkrass@yandex.ru*
В.М. Смирнов*, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», п. Электроизолятор, E-mail: smirnoff2703@mail.ru*

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ (ИИ) В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена влиянию искусственного интеллекта (ИИ) на систему профессионального образования в условиях стремительной информатизации общества. Авторы рассматривают актуальные тенденции изменения современного образовательного пространства, подчеркивая важность адаптации образовательных методик к условиям новой реальности. В статье анализируется, как современные технологии, включая ИИ, трансформируют образова-

тельные процессы и взаимодействия, открывая новые возможности и создавая риски. В начале третьего тысячелетия происходит переход от «позднего индустриального» к «раннему информационному» обществу, что, в свою очередь, меняет способы производства, потребления и мировоззренческие ориентиры. В рамках статьи описываются преимущества и риски интеграции ИИ в учебный процесс, предлагаются стратегии оптимального внедрения инноваций. Работа формулирует рекомендации по повышению уровня профессионализма педагогов, развитию цифровой инфраструктуры и эффективному управлению цифровыми ресурсами.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, профессиональное образование, информатизация образовательной среды, положительные и отрицательные аспекты внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс**

Актуальность исследования связана с тем, что процессы информатизации в современном обществе открывают новые возможности и создают новые риски в различных сферах, трансформируя их. Не является исключением система образования, в том числе профессионального. Использование компьютеров и различных периферийных устройств в образовательном процессе стало обыденностью, но научно-технический прогресс не стоит на месте. Новшествами сегодняшнего дня в профессиональном образовании становятся не все более современные и мощные компьютеры сами по себе, а возможности их использования и новые технологии их применения.

Одним из наиболее значимых инновационных явлений последних лет стало появление и широкое распространение искусственного интеллекта (ИИ). ИИ стал неотъемлемой частью современного информационного пространства. Технологии с использованием ИИ интегрируются в различные сервисы и системы, трансформирующие привычные услуги и формы взаимодействия до неузнаваемости.

Проблема цифровизации современного образования является одной из актуальнейших проблем современной педагогики и психологии. Широко обсуждаются возможности интенсификации общего и профессионального образования (И.Н. Айнутдинова, И.А. Алешковский, А.Т. Гаспаришвили, О.В. Крухмалева, Н.П. Нарбут, Н.Е. Савина), использования возможностей современной информационной среды в формировании у обучающихся необходимых профессиональных и личностных компетенций (Т.М. Гулая, О.Ю. Дигтяр, Н.Г. Кондрахина, А. Крамер, С.А. Романова, В.А. Смирнова, Н.Е. Южакова и др.) [1–7]. Однако в эпоху стремительного развития информационного общества научная среда не всегда успевает своевременно отвечать на вызовы современной цивилизации. В связи с этим проблема поиска путей, способов и направлений адекватного внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс является на данный момент недостаточно изученной и требует к себе пристального внимания со стороны научно-педагогического сообщества.

Цель данной статьи – рассмотреть влияние искусственного интеллекта на профессиональное образование, оценить его возможные преимущества и риски, предложить стратегию эффективного внедрения новых технологий в образовательный процесс.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– проанализировать положительные стороны и новые возможности, которые предоставляет использование ИИ в образовании;

– выявить риски, связанные с внедрением ИИ в учебный процесс;

– определить меры, необходимые для успешной интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс.

Методы исследования: анализ научной литературы, обзор текущих тенденций и практик, синтез передового международного опыта, выявление проблем и перспектив развития образовательных технологий.

Научная новизна исследования заключается в том, работа систематизирует подходы к оценке влияния ИИ на профессиональное образование, выделяет приоритеты и стратегии интеграции цифровых технологий в учебный процесс.

Теоретическая значимость работы состоит в анализе влияния ИИ на систему профессионального образования; в определении дидактических задач, которые необходимо решить для успешной интеграции ИИ в образовательный процесс.

Практическая значимость исследования – предложены практические рекомендации по совершенствованию системы профессионального образования, включающие разработку стандартов подготовки преподавателей, разработку инфраструктуры информационно-образовательных пространств и эффективное управление цифровыми ресурсами.

Искусственный интеллект	– область компьютерных наук, которая занимается созданием систем и алгоритмов, способных выполнять задачи, требующие человеческого интеллекта;
	– программное обеспечение, способное самообучаться и решать сложные разнообразные задачи при минимальном участии человека или без него;
	– компьютерная программа (ИИ) – модель разума [1];
	– комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека или превосходящие их [2].

Рис. 1. Содержание понятия «искусственный интеллект»

К началу третьего тысячелетия со всей очевидностью проявился факт вступления цивилизации в новую эпоху социально-экономического развития – от «позднего индустриального» общества к «раннему информационному». Происходит радикальное изменение способов производства и потребления материальных благ и духовных ценностей. Как следствие, меняются мировоззренческие ориентиры отдельных людей и больших социальных групп. Развитие информационных технологий существенным образом влияет на экономику, политику, культуру, на процессы формирования гражданского общества и рост социальной мобильности.

Искусственный интеллект – это широкий термин, включающий в себя следующий контент (рис. 1).

Все более широкое применение ИИ трансформирует привычное для нас представление о профессиональном образовании, создавая новые риски интеграции информационного и образовательного пространства [3; 4]. Появляются новые способы решения образовательных задач, новые, необходимые современному человеку профессиональные компетенции, новые профессии. Некоторые традиционные виды работы студентов фактически утратили смысл, например, выполнение контрольных, курсовых и реферативных работ, которые зачастую выполняются ИИ.

Среди основных направлений развития ИИ можно выделить следующие (рис. 2):

Основные направления развития Искусственного интеллекта	– машинное обучение (Machine Learning, ML) – метод, при котором компьютеры обучаются на данных и улучшают свои результаты без явного программирования;
	– глубокое обучение (Deep Learning) – подраздел машинного обучения, использующий многослойные нейронные сети для обработки сложных данных, таких как изображения, звук и текст;
	– обработка естественного языка (Natural Language Processing, NLP) – технологии, позволяющие компьютерам понимать, анализировать и генерировать человеческую речь;
	– компьютерное зрение – распознавание и анализ изображений и видео;
	– робототехника – создание роботов, способных выполнять задачи в реальном мире с использованием ИИ.

Рис. 2. Основные направления развития ИИ

Как показывает анализ психолого-педагогической и методической литературы [1–7], внедрение ИИ в учебный процесс имеет свои положительные стороны и открывает новые возможности:

Персонализация обучения: ИИ позволяет адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям каждого студента. Компьютерные, автоматизированные системы на основе ИИ могут анализировать скорость усвоения учебного материала, пробелы в знаниях, специфику интересов, подбирая оптимальный контент, задания и темп обучения. Это приводит к более эффективному усвоению учебного материала и повышению мотивации.

Постоянная обратная связь: ИИ может генерировать персонализированные комментарии к работам студентов, выявляя слабые места и предлагая конкретные рекомендации для улучшения в реальном времени, экономя время преподавателя и сокращая время проверки работ студентов.

Доступность профессионального образования: ИИ-платформы могут предоставлять образовательные ресурсы в удаленные регионы, где недостаточно квалифицированных преподавателей. Использование программ-переводчиков с ИИ позволяет упростить организацию образовательного процесса для иноязычных обучающихся.

Автоматизация стандартных, стереотипных задач: ИИ может автоматизировать такие задачи, как проверка работ, создание тестов, подбор учебных материалов, что высвобождает время преподавателей.

Развитие новых компетенций: ИИ-технологии могут быть интегрированы в образовательные программы, чтобы обучать студентов новым навыкам, связанным с ИИ, таким как программирование, анализ данных и машинное обучение.

Оптимизация содержания образования: ИИ может анализировать большие объемы данных о результатах обучения, чтобы оптимизировать учебные материалы и сделать их более актуальными.

Использование виртуальных и дополненных реальностей (VR/AR): ИИ играет ключевую роль в создании интерактивных и погружающих образовательных сред с помощью VR/AR, что повышает эффективность обучения.

Однако внедрение ИИ в учебный процесс несет определенные риски:

Цифровое неравенство: неравномерный доступ к технологиям и интернету может усугубить существующие социальные и экономические различия в доступе к качественному профессиональному образованию.

Этические противоречия: использование ИИ в образовании требует внимательного рассмотрения этических аспектов, таких как конфиденциальность данных, предвзятость алгоритмов и влияние на развитие критического мышления. Кроме того, ИИ может вытеснить человека в некоторых профессиях. Так, 2023 году образовательная платформа Института Отерманса презентовала Биатрис, который является первым цифровым учителем на основе ИИ.

Зависимость от технологий: чрезмерное использование ИИ в образовании может привести к снижению навыков критического мышления, общения и решения проблем студентов. Разработчики ИИ стремились создать инструмент в помощь человеку во многих профессиях, но те, кто создавал концепцию ИИ, воплощенную в конкретных продуктах, сами социализировались в привычных условиях, в традиционном пространстве социального взаимодействия. Для современного молодого человека (студента) ИИ – это уже не дополнительный инструмент, а часто нечто необходимое для решения повседневных задач.

Дефицит межличностной коммуникации: важно сохранять баланс между использованием ИИ и непосредственным взаимодействием между студентами и преподавателями, которое имеет решающее значение для развития социальных навыков. Цифровизация последних лет уже привела к чрезмерной медиавовлеченности и трансформации традиционных социальных институтов.

Качество данных: эффективность ИИ-систем в образовании напрямую зависит от качества данных, используемых для обучения моделей, некачественные или неполные данные могут привести к неточным результатам и неправильным рекомендациям.

Дополнительные затраты: внедрение ИИ-технологий в учебные заведения может потребовать значительных инвестиций в оборудование, программное обеспечение и подготовку кадров.

Возникновение новых патологических состояний и психических расстройств: вся психическая деятельность человека основана на информации. Мысль, как и идея, – это информация. Как характер информации, так и ее объем могут играть роль патогенного фактора, вызывающего не только психические расстройства, но и дизрегуляционную патологию эмоциональной, вегетативной и интегративных систем организма. Информационные неврозы – патологическое состояние организма, которое приводит к неблагоприятному влиянию на деятельность органов и систем.

Основными причинами информационных неврозов являются информационные перегрузки. По мере увеличения объема информации растет и скорость ее обработки, а также качество принимаемых решений. Однако после определенного момента, когда человек получает больше информации, чем может обработать, происходит информационная перегрузка, и способность принимать решения снижается. Точка, в которой обработка информации достигает своего пика и непосредственно предшествует его снижению, является пределом возможностей человека по обработке информации, после чего наступает информационная перегрузка, приводящая к информационному неврозу [5].

Тем не менее к настоящему моменту можно констатировать, что искусственный интеллект прочно вошел не только в нашу жизнь, но и в образовательное пространство. Учитывая все современные возможности ИИ, можно говорить о том, что научно-академическому сообществу необходимо приступить к внедрению новых форм обучения и взаимодействия со студентами, многие традиционные формы, особенно подготовка самостоятельных письменных работ, потеряли смысл. Современный ИИ способен за несколько минут при последовательных запросах создать курсовую работу, не говоря уже о контрольных работах и студенческих рефератах.

Технологии ИИ открывают широкие возможности развития профессионального образования, а также создают риски утраты компетенций и целых профессий. Интеграцию информационного и образовательного пространства можно рассматривать как некий континуальный, в принципе не имеющий завершение процесс. Появление ИИ в образовании – это лишь этап информатизации. Вместе с тем если оценивать его результаты в «единицах» каких-либо конкретных социальных знаний, то можно выделить два взаимодополняющих измерения – социотехническое и культурно-психологическое. Вследствие различных подходов к пониманию механизмов возникновения единого информационного пространства возникают неизбежные расхождения в понимании его структуры и ключевых компонентов.

Достаточно пассивную роль в процессе интеграции ИИ в обучение играют представители системы образования: педагоги, во все времена не столько создавали, сколько принимали в готовом виде от науки, промышленности и различных сфер социальной практики те или иные виды «архивированных» знаний. Поэтому в арсеналах самой педагогической науки вплоть до середины прошлого века отсутствовали какие-либо подходы к архивированию знаний. За последние три десятилетия возникло немало педагогических инноваций, построенных на идее трансляции в сознание учащихся «сжатых знаний», но в повседневной педагогической практике они приживались с большим с трудом. В настоящее время многие исследователи проблем информатизации образования особо отмечают, что ключевой задачей информатизации является создание информационно-педагогической среды, включающей в себя не только систему аппаратных средств, программного обеспечения, но и специалистов/пользователей, реализующих информационные процессы, документооборот, оперирующих с базами данных. Организацию подготовки этих специалистов, обеспечивающих информационно-образовательные процессы в рамках образовательных учреждений, следует рассматривать как наиболее важное и трудоёмкое звено в общей деятельности по достижению конечной цели. В число осваиваемых ими компетенций должны входить не только техническое оснащение и развитие компьютерных сетей, но и организация познавательной деятельности учащихся. А это значит, что от сегодняшних (и тем более завтрашних) специалистов в области информационных технологий требуется освоение качественно иных моделей реализации профессиональных умений и навыков.

Вероятно, ситуация будет медленно, но неуклонно меняться по мере освоения педагогами информационных технологий и ИИ. Современные информационные технологии позволяют создавать междисциплинарные программы, в которых усилиями специалистов различных сфер знания и профессиональной деятельности могут органично соединяться различные каналы передачи знаний (визуальные, аудиальные), что усиливает эффективность и скорость восприятия и обработки информации. Но проблема заключается в том, что большая часть сегодняшних успешных и опытных педагогов в возрасте «от 40 лет и старше» получала знания в школе и обучалась в институте в «доинформационный» период. Понимая необходимость соответствовать вызовам современности, они тем не менее стараются найти и использовать более привычные и простые способы передачи «сжатых» знаний. Вместе с тем следует отметить, что в современной психологии и педагогике есть ряд интересных подходов, приоткрывающих альтернативные пути к решению данной проблемы. Те или иные личные ограничения в навыках восприятия или передачи информации могут компенсироваться за счёт наличия плюсов в других сферах развития личности.

Как известно, интенсификация передачи знаний в педагогическом процессе может осуществляться за счёт трёх ресурсных составляющих: формы, средств, системы. Следует заметить, что далеко не во всех случаях такие формы подачи материала, как электронная карта или схема, созданная на интерактивной панели, будут наиболее продуктивны при обучении. Но будут ли способны современные и будущие студенты понимать сложноорганизованную информацию, учитывая, что они в большей степени ориентированы на быстрый поиск и воспроизведение готовых знаний без попытки их анализа, нам только предстоит выяснить. Педагоги, психологи, работающие с детьми дошкольного возраста и с детьми в начальной школе, отмечают стремительное изменение стратегий познания и характера социального взаимодействия. А дети дошкольного возраста и младшего школьного возраста – это студенты в перспективе 10–15 лет. Современные дошкольники – это часто дети, родители которых сами являются активными медиапотребителями. Снижается уровень эмоциональной связи с ребенком у молодых родителей, для них важным становится мнение сообщества в социальных сетях, они стремятся к широкому освещению жизни ребенка и к получению отклика в информационном пространстве. При этом интенсивность и качество общения молодых родителей со своими детьми кардинально отличается от некой нормы, считавшейся ранее принятой.

Специалисты отмечают достаточно ощутимое увеличение числа детей с общим и тяжелым недоразвитием речи при зачислении в первый класс общеобразовательной школы. С каждым годом в мире возрастает количество детей с нарушениями речевого развития, в том числе с общим недоразвитием речи. Сейчас мы не можем прогнозировать, как трансформируется профессиональное образование и рынок труда с приходом туда поколений периода начала активной цифровизации и распространения ИИ.

Для того чтобы оптимизировать процесс сбора и переработки информации, человек неизбежно прибегает к готовым схемам, привычным способам обобщения получаемых сведений. Современные информационные технологии сильно упростили процесс сбора информации, а ИИ свел этот процесс до формулировки запроса. Эмоционально окрашенное житейское суждение и эмпирически выверенное теоретизирование являются в определённом смысле равноценными способами удовлетворения познавательных потребностей. Но в динамично развивающемся обществе каждому человеку приходится постоянно обновлять представления как о внешней среде, так и о своих внутренних процессах. Согласно одному из ключевых положений, принятых в рамках НЛП (нейролингвистическое программирование), осознание и раскрытие индивидуальных ресурсов, скрытых за иллюзорными ограничениями, позволяет нам утилизировать позитивный потенциал всех возможных мотивов информационной активности личности. Необходимо отметить, что достигнутые в ходе личностной трансформации изменения в скорости и качестве обработки информации напрямую влияют как на уровень индивидуальной целостности, и, как следствие, на уровень контроля базовой тревоги, так называемых экзистенциальных страхов, так и на успешность процесса личностной и профессиональной самореализации и выбираемые в стратегии её достижения.

В завершение отметим, что процессы информатизации в современном обществе открывают новые возможности и риски в системе образования, включая профессиональные. Использование искусственного интеллекта становится одним из ключевых инновационных направлений. Искусственный интеллект не только прочно вошёл в образовательное пространство и открывает новые перспективы для развития профессионального образования, но и создаёт риски утраты компетенций и целых профессий.

Анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Внедрение ИИ в учебный процесс имеет положительные стороны, такие как персонализация обучения, постоянная обратная связь, доступность образования, автоматизация стандартных задач, развитие новых компетенций и оптимизация содержания образования.

2. Вместе с тем использование искусственного интеллекта в образовании несёт определённые риски: цифровое неравенство, этические противоречия, зависимость от технологий, дефицит межличностной коммуникации, качество данных, дополнительные затраты и возможность возникновения новых патологических состояний и психических расстройств.

3. Научно-академическому сообществу необходимо приступить к внедрению новых форм обучения и взаимодействия со студентами, учитывая современные возможности ИИ. Для успешной интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс требуется подготовка специалистов, способных эффективно использовать информационные технологии и организовывать познавательную деятельность учащихся.

Интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс – активно развивающееся направление, которое открывает широкие перспективы для дальнейших научных изысканий. При этом интеграция ИИ в образовательный процесс требует комплексного подхода, учитывающего технологические, методологические и этические аспекты. Дальнейшие исследования будут способствовать созданию инновационных решений, направленных на повышение качества образования и улучшение условий обучения.

Библиографический список

1. Сёрл Дж. Разум мозга – компьютерная программа? *В мире науки*. 1990; № 3: 7–14.
2. *О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации (вместе с Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года)*. Указ Президента РФ от 10.10.2019 N 490 (ред. от 15.02.2024). Available at: https://base.garant.ru/72838946/?ysclid=mcxaj7yyys828798570
3. Коповой А.С., Ерофеева М.А., Белоус Е.Н. Эволюция подходов к пониманию информации как психолого-педагогической категории. *Педагогическое образование и наука*. 2021; № 4: 129–134.
4. Шанин С.В., Гриднев А.А. Роль информационного пространства в трансформации отношения к знаниям. *Научный потенциал*. 2014; № 3-4 (16-17): 33–35.
5. Никитина Ю.А., Артемова С.А. Актуальные аспекты развития технологии формирования навыков слогового анализа и синтеза у детей с общим недоразвитием речи. *Студенческий электронный журнал СтРИЖ*. 2022; № 1 (42): 9–13.
6. Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б., Бачило Е.В., Исмайлова А.С. Эпидемиология нарушений психического развития в детском возрасте. *Российский психиатрический журнал*. 2015; № 6: 45–51.
7. Кривощекова А.М., Митрофанова К.М., Гуляева И.Л. Информационные неврозы: актуальная проблема постиндустриального общества XXI века. *European Journal of Natural History.* 2024; № 3: 20–25.

References

1. Serl Dzh. -Razum mozga komp'yuternaya programma? *V mire nauki*. 1990; № 3: 7-14.
2. *O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii (vmeste s Nacional'noj strategiej razvitiya iskusstvennogo intellekta na period do 2030 goda)*. Ukaz Prezidenta RF ot 10.10.2019 N 490 (red. ot 15.02.2024). Available at: https://base.garant.ru/72838946/?ysclid=mcxaj7yyys828798570
3. Kopovoj A.S., Erofeeva M.A., Belous E.N. `Evolyuciya podhodov k ponimaniyu informacii kak psihologo-pedagogicheskoj kategorii. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2021; № 4: 129-134.
4. Shanin S.V., Gridnev A.A. Rol' informacionnogo prostranstva v transformacii otnosheniya k znaniyam. *Nauchnyj potencial*. 2014; № 3-4 (16-17): 33-35.
5. Nikitina Yu.A., Artemova S.A. Aktual'nye aspekty razvitiya tehnologii formirovaniya navykov slogovogo analiza i sinteza u detej s obschim nedorazvitiem rechi. *Studencheskij `elektronnyj zhurnal StRIZh*. 2022; № 1 (42): 9-13.
6. Filippova N.V., Baryl'nik Yu.B., Bachilo E.V., Ismajlova A.S. `Epidemiologiya narushenij psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste. *Rossijskij psihiatricheskij zhurnal*. 2015; № 6: 45-51.
7. Krivoschekova A.M., Mitrofanova K.M., Gulyaeva I.L. Informacionnye nevrozy: aktual'naya problema postindustrial'nogo obschestva XXI veka. *European Journal of Natural History.* 2024; № 3: 20-25.

Статья поступила в редакцию 07.06.25

УДК 378.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-132-134

***Larina T.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Foreign Languages, Russian Air Force Military Educational and Scientific Center "Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin" (Voronezh, Russia), E-mail: tanialar2008@yandex.ru*
***Sirotina S.A.**, teacher, Foreign Languages Department, Russian Air Force Military Educational and Scientific Center "Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin" (Voronezh, Russia), E-mail: svetlana.sirotina172717@mail.ru*

THEORETICAL SUBSTANTION OF FORMING PROFESSIONAL OUTLOOK OF CADETS IN MILITARY SCHOOLS. The article reveals features of training of military specialists, taking into account modern trends and requirements of the state. With appearance of new political, economic and spiritual changes some old-established values have gone, therefore nowadays an officer has some difficulties in determining real values. The article is dedicated to the topical issue for the military organization of Russia – the elements that make up the professional outlook of a military specialist. Professional outlook of an officer determines his activity and is formed by educational process and this influences on his view, formation of his outlook position. Maturity of the professional outlook of future military experts becomes a necessary condition of their professional competence, the ability to effectively manage the troops, and perform the duty to the Motherland. The authors came to the conclusion that in the system of priorities of the current stage of the reform of the Armed Forces of the Russian Federation, the main thing is to increase the level of professional training of military university cadets, their moral character and professional outlook.

Key words: **educational process in military university, military specialists, military-vocational training, professional outlook, factors and methods of forming professional outlook**

***Т.В. Ларина**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. иностранных языков, Военно-воздушная академия имени проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, г. Воронеж, E-mail: tanialar2008@yandex.ru*
***С.А. Сиротина**, преп., Военно-воздушная академия имени проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, г. Воронеж, E-mail: svetlana.sirotina172717@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье выявлены особенности подготовки военных специалистов с учетом современных тенденций и требований государства. Изменения и появление новых политических, экономических, духовных реалий сопровождаются утратой устоявшихся ценностей, и, как результат, офицер испытывает определенные трудности с ценностным самоопределением в этих условиях. В статье рассматривается проблема формирования мировоззрения военного специалиста, которая приобрела особую актуальность в условиях современного военного образования. Профессиональное мировоззрение офицера детерминирует его деятельность и формируется посредством образовательного процесса, что оказывает значительное влияние на его взгляды, формирование его мировоззренческой позиции. Сформированность профессионального мировоззрения будущих военных специалистов становится необходимым условием его профессиональной компетентности, способности эффективно управлять войсками, а также выполнять долг перед Отечеством.

Ключевые слова: **образовательный процесс в военном вузе, военные специалисты, система военного образования, военно-профессиональная подготовка, профессиональное мировоззрение, факторы и методы формирования профессионального мировоззрения**

Актуальность данного исследования определяется необходимостью комплексного теоретического анализа процесса формирования профессионального мировоззрения курсантов военного вуза. Процессы, происходящие в мировой социально-экономической и политической системе, повлекли за собой смену парадигмы высшего профессионального образования в Российской Федерации. Общая модернизация высшей школы, решение задачи инновационного развития деятельности вузов подразумевают новый взгляд на организацию процесса обучения в военном вузе. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»; «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» на период до 2025 года; Государственная программа «Развитие образования» на 2018–2025 годы показывают необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и к будущей профессиональной деятельности.

Данные обстоятельства требуют от системы военного образования высококачественной подготовки офицерских кадров, способных в полном объеме выполнять возложенные на них военно-служебные обязанности. Это дает основание полагать, что в числе актуальных задач подготовки будущих военных специалистов одной из приоритетных становится формирование их профессионального мировоззрения, способствующего развитию профессиональной направленности личности, обеспечивая личностный смысл, значимость и результативность будущей профессиональной деятельности.

Цель нашей статьи заключается в теоретическом обосновании формирования профессионального мировоззрения курсантов военного вуза.

Задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели, выглядят следующим образом:

– рассмотреть особенности обучения курсантов военного вуза с целью формирования их профессионального мировоззрения;

– провести теоретический анализ ключевых характеристик профессионального мировоззрения, направленных на формирование профессионального мировоззрения курсантов военного вуза в процессе обучения;

– определить значимость профессионального мировоззрения курсантов военного вуза для их профессионального становления и самоопределения.

В ходе проведенного исследования авторами применялись следующие методы:

– изучение литературных источников по заданной теме исследования;

– анализ и систематизация полученных данных.

Научная новизна статьи заключается в том, что на ее страницах определены ключевые характеристики формирования профессионального мировоззрения курсантов военного вуза в процессе обучения.

Теоретическая значимость состоит в выявлении особенностей формирования профессионального мировоззрения курсантов военных вузов, которыми будущий офицер будет руководствоваться при осуществлении своей военно-профессиональной деятельности.

Практическая значимость видится авторам в том, что результаты исследования могут быть внедрены в образовательный процесс военных вузов.

Россия продолжает развиваться, сталкиваясь с внутренними и внешними угрозами национальной безопасности. Совершенствование вооруженных сил, поддержание их боеспособности и боеготовности на должном уровне обеспечивается подготовкой в высших военных учебных заведениях высококвалифицированных специалистов, способных в полном объеме выполнять возложенные на них служебные обязанности как в мирное время, так и в условиях боевой обстановки, готовых к личностному и профессиональному росту в течение всей жизни. Очевидно, что армии сегодня нужны профессионалы, от которых во многом зависит безопасность страны, ее стабильность, а также место и авторитет в мировом сообществе. В подтверждение сказанному приведем слова Верховного главнокомандующего Владимира Путина к Федеральному Собранию Российской Федерации: «Современной армии необходимы профессиональные кадры, подготовка которых должна быть в приоритете для государства» [1].

И, как следствие, возрастают требования к профессиональным, личностным и морально-нравственным качествам курсантов. Задача военного вуза в современных реалиях состоит в воспитании специалистов, для которых интересы государства выше собственных, способных к объективному анализу ситуации и выполнению сложных задач в экстремальных условиях, сочетающих твердую дисциплину и высокую работоспособность с высоким чувством ответственности перед Отечеством. Офицер, являясь надежной опорой государства, хранителем ратных традиций и духовных ценностей российских воинов, должен обладать профессиональным мировоззрением, способствующим развитию профессиональной направленности личности, обеспечивающим личностный смысл, значимость и результативность будущей профессиональной деятельности. Именно профессиональное мировоззрение выступает фактором, отражающим нравственный базис профессии, основанный на нормах, системе традиций, ценностях военной службы (обеспечение государственной и общественной безопасности, защита прав и свобод человека и гражданина, престиж военной службы, гражданственность, воинская честь, достоинство офицера, войсковое товарищество, статус военнослужащего в обществе).

Сложность и многогранность проблемы формирования профессионального мировоззрения курсанта военного вуза обусловливает существование множества подходов к толкованию смысла и содержания данного понятия. В психолого-педагогической литературе понятие «профессиональное мировоззрение» получило широкое толкование и связано с этапами развития и становления личности в процессе профессионального образования и дальнейшей трудовой деятельности.

Как отмечает Т.С. Туркина, профессиональное мировоззрение – это совокупность ценностных ориентаций, специальных научных знаний, идей и убеждений, которые оказывают существенное воздействие на профессиональное становление человека, а также содействуют формированию его готовности к обучению через всю жизнь, вырабатывая способность к самоорганизации в профессиональной сфере [2]. По-другому трактует определение «профессиональное мировоззрение» А.Я. Лопушенко, определяя его как комплекс взглядов на мир, центральным звеном которого выступают систематизированные ценности, детерминированные профессией [3, с. 113]. Интересная в этой связи точка зрения С.В. Манецкой, которая считает, что содержанием профессионального мировоззрения является «интегративная система профессиональных качеств миропонимания и мировосприятия специалиста, формируемых под влиянием знаний и опыта в сфере практической деятельности» [4, с. 36].

Для теоретического обоснования проблемы формирования профессионального мировоззрения курсантов военных вузов следует обратить внимание на ключевые характеристики данного процесса, предложенные Ю.И. Печерским (табл. 1) [5].

Таблица 1

Ключевые характеристики профессионального мировоззрения

Характеристики профессионального мировоззрения	**Описание**
1. целостность	Все составляющие профессионального мировоззрения курсантов взаимосвязаны и взаимозависимы, образуя единую систему;
2. системность	профессиональное мировоззрение курсанта строится на основе определенных принципов, ценностей и убеждений, которые формируют основу их профессиональной идентичности:
3. динамичность	профессиональное мировоззрение курсантов постоянно развивается и меняется в зависимости от опыта, получаемого в процессе обучения, практики и дальнейшей службы, а также новых знаний и вызовов современности;
4. индивидуальность	профессиональное мировоззрение каждого курсанта формируется под влиянием личных особенностей, опыта и воспитания, что делает его уникальным;
5. ориентация на служение	профессиональное мировоззрение курсантов должно быть ориентировано на служение Родине и закону, защиту прав и свобод граждан, обеспечение правопорядка и безопасности.

Соглашаясь с ученым, делаем вывод, что профессиональное мировоззрение курсантов военных вузов следует рассматривать как целостную систему профессиональных знаний, представлений, убеждений, идеалов и опыта, получаемого в стенах военного вуза. Следовательно, формирование профессионального мировоззрения курсанта происходит в процессе профессионального образования, социализации и направлено на будущую практическую деятельность. При этом важную роль играют личностные качества курсанта, его образованность, ценности, идеалы и прочее.

На основе проведенного теоретического анализа ключевых характеристик профессионального мировоззрения в рамках данного исследования целесообразно выделить некоторые особенности обучения курсантов в военном вузе и особенности формирования профессионального мировоззрения курсантов военных вузов в процессе обучения:

1) специфика образовательной среды военного вуза. Процесс формирования профессионального мировоззрения курсанта военного вуза включает ряд специфических черт и отличий, связанных с особенностями данных образовательных организаций, которые выражаются в четкой регламентации всех сфер деятельности обучающихся, наличии субординационных отношений, строгом распорядке дня, бытовых условиях, на что обращают внимание ученые-исследователи, такие как Н.М. Дудин, Ю.А. Дудкин, Ю.И. Дутов, Л.В. Ковтуненко, Т.В. Ларина, В.С. Остапенко и другие.

Процесс обучения совмещен с военной службой, несением нарядов, караулов, служебными выездами и иными мероприятиями. Особые требования предъявляются к внешнему виду обучающихся, исключающие возможность ношения запрещенных причесок, наличия татуировок и т. д. На протяжении всего периода обучения курсанты вынуждены находиться на закрытой территории вуза, проживать в помещениях казарменного типа, что существенным образом сказывается на становлении личности обучающегося, его взглядах и убеждениях. Перечисленные особенности образовательной среды военного вуза оказывают

существенное влияние на формирование мировоззренческих взглядов курсантов, у них происходит осознание принадлежности к определенной профессиональной общности, осознание важности будущей профессии офицера как защитника Родины и ее граждан. Очевидно, что без строгой системы правил поведения и выполнения служебных обязанностей не представляется возможным подготовить высококвалифицированного специалиста, что подразумевает формирование профессиональных мировоззренческих взглядов, которыми будущий офицер будет руководствоваться при осуществлении профессиональной деятельности;

2) профессиональное обучение как важнейшая составляющая в формировании профессионального мировоззрения курсанта военного вуза. Важно понимать, что становление личности курсанта военного вуза осуществляется в течение всего жизненного пути, но основы профессиональных качеств личности закладываются именно на этапе обучения в вузе. В свою очередь, профессиональное мировоззрение как итог определенного этапа жизненного пути не является завершенным явлением и находится в постоянном движении и изменении.

Как справедливо отметил В.Н. Устюжанин, «мировоззрение невозможно заимствовать механическим путем, его особенностью является необходимость самостоятельной выработки в процессе профессионального обучения» [6]. Получение знаний выступает важным этапом, их личностная значимость, актуальность в сложившихся условиях позволяют сформировать убеждения и установки, которые впоследствии и будут определять профессиональное поведение будущих офицеров [7, с. 482]. По мере погружения специалиста в профессиональную среду его профессиональное мировоззрение принимает четкие границы, деятельность наполнена личностно-сообразными технологиями, что в дальнейшем приводит к определению личностной профессиональной позиции, высокому качеству выполняемой работы, стабилизации профессиональных ценностей, их активной демонстрации.

Внимание к профессиональной направленности среды как фактору, формирующему профессиональное мировоззрение, уделяли многие авторы, среди которых можно выделить Э.И. Моносзон, Р. Правдик, Р.М. Рогову, Н.Г. Огурцова, И.Я. Лернер и других [8–11]. На основании анализа научных публикаций, в которых рассматривались вопросы, отражающие сущность системы военного профессионального образования и опыта работы в военной образовательной организации, отметим, что в военном вузе осуществляется интеграция образовательного процесса с военно-профессиональной деятельностью, которая ориентирована как на потребности профессионально-личностного саморазвития курсанта, так и на реструктуризации всей системы высшего образования в подготовке военных кадров определенных специальностей;

3) педагогическое мастерство преподавателей военного вуза. Особую роль в формировании профессионального мировоззрения курсантов играет педагогическое мастерство преподавателей, которое, воздействуя на мысли и чувства, формирует необходимые профессионально мировоззренческие ценности. К педагогическим условиям становления профессионального мировоззрения курсантов относятся следующие: готовность профессорско-преподавательского состава к формированию профессионального мировоззрения, интеграция профессиональных и общих знаний, проектно-целевая форма профессиональной подготовки. Интерактивные методы обучения, инновационные технологии, применяемые на занятиях, симуляционные модели (разработка и внедрение интерактивных платформ, обучающих игр и тренажеров) позволяют сделать процесс обучения в военном вузе более интересным и эффективным.

Завершая исследование, отметим, что специфика современного военного образования обусловлена необходимостью подготовки выпускников военных вузов, успешность и качество профессиональной деятельности которых во многом зависят от их профессионального мировоззрения, сформированного в процессе обучения. Формирование профессионального мировоззрения – это сложный и продолжительный процесс, требующий целенаправленных усилий образовательных организаций, опытных преподавателей, семьи и общества в целом. Сформированное профессиональное мировоззрение курсанта является ключевым фактором для обеспечения эффективности и успеха в его будущей профессиональной деятельности, что способствует созданию позитивного образа будущего офицера в обществе.

Опираясь на изложенное, приходим к выводу, что в системе приоритетов современного этапа реформирования Вооруженных сил Российской Федерации главным является повышение уровня профессиональной подготовки курсантов военного вуза, их морального облика и профессионального мировоззрения. Профессиональное мировоззрение российского офицера – это способность сохранять в норме основные характеристики своего духовного мира при воздействии различного рода негативных факторов и в полном объеме выполнять возложенные военно-профессиональные обязанности, иметь возможность и способность для реализации своих профессиональных интересов, выбранного пути, достижения намеченных целей.

Библиографический список

1. *Послание президента РФ Федеральному Собранию* от 21.04.2021. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/46794
2. Туркина Т.С. Профессиональное мировоззрение: сущностная характеристика. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2010; № 3: 66–74.
3. Лопушенко А.Я. Сущность, содержание и структура профессионального мировоззрения обучающегося. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2009; № 4 (44): 186–191.
4. Манецкая С.В. *Формирование профессионального мировоззрения будущих офицеров запаса в образовательном пространстве гражданского вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2012.
5. Печерский Ю.И. Особенности формирования профессионального мировоззрения у курсантов ведомственного вуза Министерства внутренних дел Российской Федерации. *Гуманитарные исследования. Психология и педагогика*. 2023; № 13: 53–62.
6. Устюжанин В.Н. «Мировоззрение как личностный феномен и его формирование у курсантов и слушателей в вузе МВД России». *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2013; № 3 (59): 154–158.
7. Ларина Т.В., Суханова А.С. Формирование духовно-нравственных ценностей обучающихся в истории образования. *Вьюновские чтения – 2024*: Материалы II Международной научно-практической конференции, проводимой в рамках года семьи в российской федерации, посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора Н.И. Вьюновой. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2024: 481–484.
8. Моносзон Э.И., Правдик Р., Рогова Р.М. *Формирование научного мировоззрения учащихся*. Москва: Педагогика, 1985.
9. Огурцов Н.Г. *Формирование коммунистического мировоззрения. Работа со старшеклассниками при изучении гуманитарных предметов*: книга для учителя. Минск: Нар. Асвета, 1986.
10. Лернер И.Я. Понятийный состав проблемы формирования коммунистического мировоззрения учащихся. *Проблемы формирования коммунистического мировоззрения учащихся 7–10 классов*. Москва, 1973: 5–10.
11. Рогова Р.М. Формирование коммунистического мировоззрения учащихся во внеурочной деятельности. *Советская педагогика*. 1976; № 4: 35–41.

References

1. *Poslanie prezidenta RF Federal'nomu Sobraniyu* ot 21.04.2021. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/46794
2. Turkina T.S. Professional'noe mirovozzrenie: suschnostnaya harakteristika. *`Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2010; № 3: 66-74.
3. Lopushenko A.Ya. Suschnost', soderzhanie i struktura professional'nogo mirovozzreniya obuchayuschegosya. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2009; № 4 (44): 186-191.
4. Maneckaya S.V. *Formirovanie professional'nogo mirovozzreniya buduschih oficerov zapasa v obrazovatel'nom prostranstve grazhdanskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2012.
5. Pecherskij Yu.I. Osobennosti formirovaniya professional'nogo mirovozzreniya u kursantov vedomstvennogo vuza Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii. *Gumanitarnye issledovaniya. Psihologiya i pedagogika*. 2023; № 13: 53-62.
6. Ustyuzhanin V.N. «Mirovozzrenie kak lichnostnyj fenomen i ego formirovanie u kursantov i slushatelej v vuze MVD Rossii». *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii.* 2013; № 3 (59): 154-158.
7. Larina T.V., Suhanova A.S. Formirovanie duhovno-nravstvennyh cennostej obuchayuschihsya v istorii obrazovaniya. *V'yunovskie chteniya – 2024*: Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, provodimoj v ramkah goda sem'i v rossijskoj federacii, posvyaschennoj pamyati doktora pedagogicheskih nauk, professora N.I. V'yunovoj. Voronezh: Izdatel'sko-poligraficheskij centr «Nauchnaya kniga», 2024: 481-484.
8. Monoszon `E.I., Pravdik R., Rogova P.M. *Formirovanie nauchnogo mirovozzreniya uchaschihsya*. Moskva: Pedagogika, 1985.
9. Ogurcov N.G. *Formirovanie kommunisticheskogo mirovozzreniya. Rabota so starsheklassnikami pri izuchenii gumanitarnyh predmetov*: kniga dlya uchitelya. Minsk: Nar. Asveta, 1986.
10. Lerner I.Ya. Ponyatijnyj sostav problemy formirovaniya kommunisticheskogo mirovozzreniya uchaschihsya. *Problemy formirovaniya kommunisticheskogo mirovozzreniya uchaschihsya 7-10 klassov*. Moskva, 1973: 5-10.
11. Rogova R.M. Formirovanie kommunisticheskogo mirovozzreniya uchaschihsya vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Sovetskaya pedagogika*. 1976; № 4: 35-41.

Статья поступила в редакцию 07.06.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-135-136

Moiseenko K.N., *postgraduate, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: moiseenko.karolina@mail.ru*

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMING NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN DURING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES: TAXONOMY OF GOALS, PROCEDURAL CHARACTERISTICS AND CRITERIA-DIAGNOSTIC TOOLS. The article presents a structural-functional model to form national self-consciousness in younger schoolchildren during extracurricular activities. Based on systemic and axiological approaches, a taxonomy of educational goals aimed at the gradual development of cognitive, emotional-value and activity components of national self-consciousness has been developed. The procedural features of the model implementation in the context of extracurricular activities are characterized, taking into account the principles of cultural conformity, dialogicity, subjectivity and integration. Criteria and diagnostic tools for assessing the level of formation of national self-consciousness in primary school students are presented, including cognitive, affective and behavioral criteria with corresponding indicators. Pedagogical conditions for the effective implementation of the model are determined and practical recommendations for its implementation in the educational process of primary school are formulated. The author develops a program of extracurricular activities "We are the heirs of traditions," which includes four interrelated modules aimed at the phased formation of national self-consciousness. The study shows that the implementation of the structural-functional model ensures the formation of a system of knowledge about national culture, the development of emotional-value attitude to national culture, the formation of skills for practical participation in the preservation and development of national culture.

Key words: **national self-consciousness, primary school student, structural and functional model, extracurricular activities, taxonomy of goals, criteria and diagnostic tools, cultural identity**

К.Н. Моисеенко, *аспирант, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: moiseenko.karolina@mail.ru*

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТАКСОНОМИЯ ЦЕЛЕЙ, ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

В статье представлена структурно-функциональная модель формирования национального сознания младших школьников во внеурочной деятельности. На основе системного и аксиологического подходов разработана таксономия образовательных целей, направленных на поэтапное развитие когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов НС. Охарактеризованы процессуальные особенности реализации модели в контексте внеурочной деятельности с учетом принципов культуросообразности, диалогичности, субъектности и интеграции. Представлен критериально-диагностический инструментарий оценки уровня сформированности НС у обучающихся младшего школьного возраста, включающий когнитивный, аффективный и поведенческий критерии с соответствующими показателями. Определены педагогические условия эффективной реализации модели и сформулированы практические рекомендации по ее внедрению в образовательный процесс начальной школы. Автором разработана программа внеурочной деятельности «Мы – наследники традиций», включающая четыре взаимосвязанных модуля, направленных на поэтапное формирование НС. Исследование показывает, что реализация структурно-функциональной модели обеспечивает формирование системы знаний о национальной культуре, развитие эмоционально-ценностного отношения к национальной культуре, формирование умений практического участия в сохранении и развитии национальной культуры.

Ключевые слова: **национальное самосознание, младший школьник, структурно-функциональная модель, внеурочная деятельность, таксономия целей, критериально-диагностический инструментарий, культурная идентичность**

Актуальность данного исследования определяется современными социокультурными процессами, характеризующимися противоречивым сочетанием глобализационных тенденций и стремления к сохранению национальной идентичности (В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревская, Г.Н. Волков, А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков). В условиях трансформации социокультурного пространства проблема формирования национального сознания (далее – НС) подрастающего поколения приобретает особую значимость [1, с. 168].

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для решения данной задачи, поскольку в этот период закладываются основы для становления гражданской идентичности личности, формируются первичные представления о национальной культуре, традициях и ценностях народа [2, с. 223]. Особым потенциалом для формирования НС младших школьников обладает внеурочная деятельность, которая предоставляет расширенные возможности для моделирования культуросообразной образовательной среды [3, с. 404].

Анализ психолого-педагогической литературы и образовательной практики свидетельствует о наличии противоречий между признанием необходимости формирования НС у обучающихся начальной школы и отсутствием целостной модели организации данного процесса во внеурочной деятельности. Это обусловливает актуальность разработки структурно-функциональной модели формирования национального самосознания младших школьников, определения таксономии целей и критериально-диагностического инструментария для оценки эффективности данного процесса.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании и разработке структурно-функциональной модели формирования национального самосознания младших школьников во внеурочной деятельности.

Задачи: охарактеризовать структурные компоненты и процессуальные особенности реализации модели; представить критериально-диагностический инструментарий оценки уровня сформированности НС; определить педагогические условия эффективной реализации модели.

В ходе исследования применялись следующие методы: теоретический анализ литературы, моделирование.

Научная новизна исследования заключается в разработке структурно-функциональной модели формирования НС младших школьников во внеурочной деятельности, определении таксономии образовательных целей на основе логики развития личностных универсальных учебных действий.

Теоретическая значимость: обоснование процессуальных характеристик поэтапного формирования НС и определении критериально-диагностического инструментария его оценки.

Практическая значимость заключается в разработке программы внеурочной деятельности «Мы – наследники традиций» и методических рекомендаций по реализации модели в образовательной практике начальной школы.

В современном научном дискурсе национальное самосознание рассматривается как многокомпонентный феномен, включающий когнитивную, эмоционально-ценностную и поведенческую составляющие. Национальное самосознание включает в себя не только осознание этнической принадлежности, но и «представление о себе как члене определенной этнической группы, а также связанные с этим представлением оценки, чувства, переживания» [11].

В процессе теоретического исследования мы прибегли к методу моделирования для разработки модели формирования НС младших школьников во внеурочной деятельности (далее – модель).

Теоретико-методологическую основу разработки модели составляют:

– системный подход (В.П. Беспалько, В.В. Краевский, Г.К. Селевко), позволяющий рассматривать процесс формирования НС как целостную систему взаимосвязанных компонентов;

– аксиологический подход (В.А. Сластенин, Е.В. Бондаревская), ориентирующий на выявление ценностных оснований национальной культуры;

– культурологический подход (А.Б. Панькин, Е.В. Бондаревская), раскрывающий значение культуры как основы развития личности;

– личностно-деятельностный подход (И.С. Якиманская, И.А. Зимняя), определяющий активную роль обучающегося в освоении национально-культурных ценностей [4, с. 177].

Методологическим ориентиром исследования выступает также концепция диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер), которая позволяет рассматривать формирование НС в контексте межкультурного взаимодействия и взаимообогащения [5, с. 240]. В исследовании учтены положения этнопедагогики о воспитательном потенциале народной педагогики и национальных традиций [6, с. 257].

Структурно-функциональная модель представляет собой целостную систему, включающую следующие ведущие компоненты:

– целевой,

– содержательный,

– процессуальный;
– результативно-оценочный.

Целевой компонент модели отражает иерархическую систему целей (таксономию), направленных на формирование НС младших школьников. В основу разработки таксономии целей положена логика развития личностных универсальных учебных действий и идеи таксономии Б. Блума, адаптированная к специфике формирования НС [7, с. 73]. Таксономия целей включает пять взаимосвязанных уровней: уровень национально-культурного знания и понимания; уровень национально-культурной идентификации; уровень ценностного отношения к национальной культуре; уровень национально-культурной деятельности; уровень национально-культурного творчества.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и результатов эмпирического исследования нами были выявлены следующие детерминанты формирования НС младших школьников:

К **социокультурным детерминантам** относятся следующие ведущие компоненты:
– этнокультурная среда, в которой воспитывается ребенок;
– семейные традиции и обычаи, связанные с национальной культурой;
– общественное отношение к национальным ценностям;
– информационное пространство,
– формирующее представление о национальной культуре.

Психологические детерминанты включают в себя следующие базовые составляющие:
– особенности когнитивного развития младших школьников;
– эмоциональная восприимчивость к национально-культурным ценностям;
– формирование самоидентификации и Я-концепции;
– развитие рефлексивных способностей.

К **педагогическим детерминантам** отнесем следующие:
– интеграцию этнокультурного компонента в содержание образования;
– культуросообразность и природосообразность образовательного процесса;
– применение адекватных возрасту методов и форм ознакомления с национальной культурой;
– создание этнокультурной образовательной среды.

Содержательный компонент модели определяет основные направления работы по формированию НС младших школьников во внеурочной деятельности: историко-краеведческое, культурно-художественное, традиционно-обрядовое, национально-языковое и социально-практическое направления [8, с. 296].

В результате проведённого теоретического анализа были определены следующие структурные компоненты НС младших школьников:

1. Когнитивный компонент – система знаний и представлений о национальной культуре, истории, традициях, обычаях, фольклоре своего народа, а также осознание своей принадлежности к определенной этнической группе.

2. Эмоционально-ценностный компонент – эмоциональное отношение к своей национальной принадлежности, интерес к национальной культуре, уважение к историческому прошлому своего народа, чувство национального достоинства.

3. Поведенческий компонент – готовность и способность руководствоваться в своем поведении национально-культурными ценностями, активное участие в национальных праздниках, соблюдение традиций и обычаев своего народа, стремление к изучению национального языка.

Процессуальный компонент модели определяет формы, методы и средства формирования НС во внеурочной деятельности. Основными формами организации внеурочной деятельности выступают:
– клубы и кружки национально-культурной направленности;
– событийные мероприятия;
– проектная и исследовательская деятельность;
– экскурсионно-экспедиционная деятельность;
– игровая деятельность.

Процессуальные характеристики модели определяют четыре взаимосвязанных этапа формирования НС младших школьников во внеурочной деятельности, соответствующих годам обучения в начальной школе: мотивационно-ориентировочный (1 класс), познавательно-ценностный (2 класс), деятельностно-практический (3 класс) и рефлексивно-творческий (4 класс) [10, с. 24].

Результативно-оценочный компонент модели включает критерии, показатели и уровни сформированности НС младших школьников, а также диагностический инструментарий для их определения. Критерии сформированности НС соответствуют его структурным компонентам: когнитивный, аффективный и поведенческий [11, с. 528].

На основе данных критериев и показателей определены три уровня сформированности НС младших школьников: низкий, средний и высокий [12, с. 208].

Диагностический инструментарий для определения уровня сформированности НС младших школьников включает методики диагностики когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов [13, с. 304].

Педагогические условия эффективной реализации модели формирования НС младших школьников во внеурочной деятельности включают:
– создание культуросообразной образовательной среды;
– организацию субъект-субъектного взаимодействия; интеграцию различных видов деятельности;
– использование активных и интерактивных форм и методов;
– обеспечение преемственности и системности;
– включение родителей в процесс формирования НС [14].

Практическая реализация структурно-функциональной модели предполагает разработку и внедрение программы внеурочной деятельности «Мы – наследники традиций», которая включает четыре взаимосвязанных модуля, соответствующих годам обучения в начальной школе [15, с. 816].

Разработанная структурно-функциональная модель формирования НС младших школьников во внеурочной деятельности представляет собой целостную систему, включающую взаимосвязанные компоненты, поэтапная реализация которой обеспечивает эффективное решение задачи формирования НС обучающихся начальной школы. Реализация модели позволяет достичь следующих результатов: формирование системы знаний о национальной культуре; развитие эмоционально-ценностного отношения к национальной культуре; формирование умений практического участия в сохранении и развитии национальной культуры; развитие творческих способностей; формирование национально-культурной идентичности.

Представленная модель может быть использована в практике начального общего образования для разработки программ внеурочной деятельности, направленных на формирование НС младших школьников, а также для проектирования воспитательной системы школы в целом.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой методического обеспечения процесса формирования НС младших школьников во внеурочной деятельности, апробацией и экспериментальной проверкой эффективности предложенной модели.

Библиографический список

1. Волков Г.Н. *Этнопедагогика:* учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
2. Григорьев Д.В., Степанов П.В. *Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор*: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2010.
3. Поштарева Т.В. *Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Владикавказ, 2009.
4. Байбородова Л.В. *Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах*: пособие для учителей. Москва: Просвещение, 2014.
5. Супрунова Л.Л., Свиридченко Ю.С. *Поликультурное образование*: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. Москва: Академия, 2013.
6. Джуринский А.Н. *Поликультурное образование в многонациональном социуме*: учебник и практикум. Москва: Юрайт, 2016.
7. Хуторской А.В. *Компетентностный подход в обучении*: научно-методическое пособие. М.: Эйдос, 2013: 73.
8. Краевский В.В. *Методология педагогики: новый этап*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2006.

References

1. Volkov G.N. *`Etnopedagogika:* uchebnik dlya studentov srednih i vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
2. Grigor'ev D.V., Stepanov P.V. *Vneurochnaya deyatel'nost' shkol'nikov. Metodicheskij konstruktor*: posobie dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 2010.
3. Poshtareva T.V. *Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti uchaschihsya v poli`etnicheskoj obrazovatel'noj srede*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2009.
4. Bajborodova L.V. *Vneurochnaya deyatel'nost' shkol'nikov v raznovozrastnyh gruppah*: posobie dlya uchitelej. Moskva: Prosveschenie, 2014.
5. Suprunova L.L., Sviridchenko Yu.S. *Polikul'turnoe obrazovanie*: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Akademiya, 2013.
6. Dzhurinskij A.N. *Polikul'turnoe obrazovanie v mnogonacional'nom sociume*: uchebnik i praktikum. Moskva: Yurajt, 2016.
7. Hutorskoj A.V. *Kompetentnostnyj podhod v obuchenii*: nauchno-metodicheskoe posobie. M.: `Ejdos, 2013: 73.
8. Kraevskij V.V. *Metodologiya pedagogiki: novyj `etap*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2006.

Статья поступила в редакцию 04.06.25

УДК 316.613-057.874:372.893 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-137-141

***Turjanskaya O.F.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogy, Luhansk State Pedagogical University (Luhansk, Russia), E-mail: turjanskof@mail.ru*
***Pisanyi D.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of History of the Fatherland, Luhansk State Pedagogical University (Luhansk, Russia), E-mail: mypostdmp@mail.ru*

THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF FORMING SOCIO-CULTURAL IDENTITY OF SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF HISTORICAL KNOWLEDGE. The article presents conceptual foundations in development of the socio-cultural identity of schoolchildren based on the material of history. The importance of the relevant scientific and pedagogical work is substantiated. The issues of identity formation of the younger generation are revealed taking into account the socio-cultural challenges and threats facing the agents of socialization in general and the school in particular at the present stage. The authors identify the main methodological approaches, as well as the principles of pedagogical influence on schoolchildren, which are most suitable for the formation of their socio-cultural identity. The general provisions, categorical apparatus, core and content-semantic content of the concept are characterized. The classification of methods and means of teaching history, corresponding to the task of forming the socio-cultural identity of schoolchildren, is shown. The boundaries of the concept's applicability are outlined. Prospects for further research in this direction are outlined.

Key words: **history, conception, methodological approaches, socio-cultural identity, content of education, didactic tools, meanings of the historical**

***О.Ф. Турянская**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, E-mail: turjanskof@mail.ru*
***Д.М. Писаный**, д-р пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, E-mail: mypostdmp@mail.ru*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

В статье представлены концептуальные основы формирования социокультурной идентичности школьников на материале истории. Обоснована актуальность соответствующей научно-педагогической работы. Вопросы формирования идентичности подрастающего поколения раскрываются с учетом социокультурных вызовов и угроз, возникающих на современном этапе перед агентами социализации в целом и школой в частности. Авторами выделены основные методологические подходы, а также принципы педагогического воздействия на обучающихся школы, наиболее подходящие для формирования их социокультурной идентичности. Охарактеризованы общие положения, категориальный аппарат, ядро и содержательно-смысловое наполнение концепции. Показана классификация методов и средств обучения истории, соответствующая задаче формирования социокультурной идентичности школьников. Очерчены границы применимости концепции. Намечены перспективы дальнейших изысканий в этом направлении.

Ключевые слова: **история, концепция, методологические подходы, социокультурная идентичность, содержание образования, дидактические средства, смыслы исторического**

Актуальность настоящего исследования обусловлена рядом факторов современного общественного развития. Рубеж XX–XXI вв. стал временем беспрецедентных социальных изменений, коснувшихся не только отдельных стран, но и всего мира в целом. Так, в новых геополитических реалиях «коллективный Запад» за неполных два десятилетия прочно включил в сферу своего влияния большинство бывших европейских стран социалистического лагеря и ряд бывших советских республик. Параллельно с европейской и евроатлантической интеграцией в этих странах началось масштабное и систематическое «переписывание истории». Соответствующие исторические нарративы были созданы, чтобы «перечеркнуть» историческую связь с Россией и оправдать выбор «нового пути», по которому страны повели эти их элиты. В Прибалтике это обернулось жесткой дискриминацией русскоязычного населения, а на Украине – прямым военным конфликтом, который более 10 лет «подогревается» странами Старого Света. Данные примеры убедительно свидетельствуют, насколько деструктивной и вредоносной для общества может быть «спекуляция» на проблемах национального прошлого, направленная на разрушение исторической памяти и навязывание (прежде всего, молодому поколению) ложных смыслов, чуждых духовных ценностей и псевдоидеалов. Забвение истории для общества вполне справедливо сравнивают с амнезией личности. Разрушение «культурного кода» и «ментального поля» угрожает непредсказуемыми последствиями для будущего любого народа.

Попытки «переписывания истории» наблюдались и в России, прежде всего, в 90-е годы XX века, и нанесли ощутимый удар по массовому сознанию. В современных реалиях «гибридной войны», которую ведет против нас «коллективный Запад», историческая память и преемственность поколений нуждаются в защите от хитроумных и тщательно спланированных «когнитивных диверсий» наших противников. Речь идет о «духовной безопасности» подрастающего поколения. Проблема обеспечения этой безопасности так или иначе затрагивает всех агентов социализации, прежде всего, школу. При этом важно учитывать, что приоритетную роль в интериоризации духовно-нравственных ценностей в процессе обучения играют предметы социально-гуманитарного цикла, прежде всего история.

Следовательно, учителя истории оказались «на переднем крае» идущей сейчас «информационной войны». Для успеха в этой борьбе педагогическому сообществу в преподавании истории нужно опираться на прочные и действенные концептуально-теоретические основы. Изложенное выше позволяет утверждать о социальной и научной актуальности темы предлагаемой статьи.

Концептуальные аспекты формирования исторических знаний обучающихся рассматривались в публикациях ряда специалистов. Так, А.Н. Вырщиков и М.Б. Кусмарцев затрагивали эту проблему в общем контексте патриотического воспитания подрастающего поколения [1, с. 2]. Некоторые научно-методические аспекты данного вопроса затронуты в статьях Т.А. Ольховой, Т.А. Каратаевой [2, с. 120]. Н.Д. Неустроев акцентирует внимание на региональном компоненте исторического знания [3]. М.В. Шакурова анализирует соответствующие возможности воспитательного пространства школы в целом [4, с. 15]. В.В. Николина и А.А. Лощилова синтезируют гражданское и социокультурное начало в социальной идентичности личности применительно к интеграции новых субъектов РФ в общероссийское образовательное пространство [5, с. 266]. Однако специальных исследований, посвященных концептуальным основам формирования социокультурной идентичности в процессе изучения истории в школе, в отечественном образовательном пространстве пока очень мало.

Цель настоящей статьи – предложить концептуальные основы формирования социокультурной идентичности обучающихся общеобразовательной школы при освоении учебного предмета «История».

Исходя из цели, авторами в исследовании ставились следующие задачи: выделить основные аспекты содержательно-смыслового наполнения школьного исторического образования, соотнести их с компонентами социокультурной идентичности, методами обучения и дидактическими средствами; охарактеризовать педагогические условия эффективности формирования социокультурной идентичности средствами исторического знания, а также границы применимости разработанной концепции.

В качестве методов исследования авторами применялись теоретический анализ степени научной разработанности проблемы; нормативно-правовых документов, регулирующих сферу образования, документации общеобразовательных организаций; наблюдение за процессом обучения; систематизация и классификация явлений и процессов, непосредственно связанных с обучением школьников истории; элементы теоретического моделирования.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней представлена к публикации одна из первых в отечественном научно-педагогическом пространстве «предметоцентричных» концепций формирования социокультурной идентичности школьников (на материале учебного предмета «История»).

Теоретическая значимость публикации состоит в том, что в статье обобщены, систематизированы и предложены конкретные идеи, составляющие концептуальные основы формирования социокультурной идентичности обучающихся школы на предметном (историческом) материале.

Практическая значимость заключается в том, что предложенные в статье концептуальные основы формирования социокультурной идентичности обучающихся общеобразовательных организаций могут способствовать оптимизации процесса преподавания истории в школе в соответствии с декларируемыми на государственном уровне целями социально-гуманитарного образования. Особую значимость эти процессы приобретают в ходе интеграции новых субъектов РФ в общероссийское образовательное и социокультурное пространство.

Как известно, **концепция** представляет собой центральный элемент авторского замысла в научном труде, произведении искусства, политической или идеологической платформе. В структурно-семантическом плане концептуальные

основы формирования социокультурной идентичности (далее – СКИ) школьников на материале истории, предлагаемые в настоящей статье, мы намерены изложить в соответствии со схемой Е.В. Яковлева, по которой в любую концепцию входят «общие положения, понятийно-категориальный аппарат, теоретико-методологические основания, ядро, содержательно-смысловое выражение, педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления, а также границы применимости» [6, с. 91].

Выделим **общие положения** предлагаемой нами концепции. В настоящее время теория идентичности развивается в междисциплинарном ключе, распространяясь на психологию, философию, социологию, экономику и политологию. В начале XXI века положения теории идентичности (в частности, о том, что идентичность личности – это социальный конструкт) активно имплементируются в образовательную практику. Предпосылки этого кроются, с одной стороны, в повышенном социальном запросе к историческому образованию, с другой – в геополитических реалиях, в рамках которых нужно защищать историческую память от «подрывных» манипуляций извне.

Период обучения в школе является определяющим в плане формирования социокультурной идентичности личности ребенка. Успешность этого формирования зависит от интериоризации растущей личностью традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества. А учебный предмет «История» – это (потенциально) самый мощный информационный ресурс по приобщению школьников к этим ценностям.

В разработке концептуальных основ формирования СКИ обучающихся на материале истории мы опирались на ФЗ «Об образовании», Федеральные государственные образовательные стандарты основного (ФГОС ООО) среднего (ФГОС СОО) общего образования [7; 8]. Кроме того, конкретизация государственно значимых задач гуманитарного образования школьников содержится в Указах Президента от 09.11.2022 г. № 809 и от 07.05.2024 г. № 309 [9–10].

Рассмотрим **понятийно-категориальный аппарат**. Центральный элемент разрабатываемой нами концепции – понятие «*социокультурная идентичность*» (СКИ). Считаем целесообразным проследить логику обращения именно к данной научной категории. В современном медиадискурсе, а также в научно-педагогических изысканиях все большее распространение получает категория «гражданская идентичность». В общем и целом это сопричастность личности к Российскому государству в качестве носителя предусмотренных законом прав и обязанностей, гражданина и патриота своей Родины. Однако ряд исследователей (М.В. Шакурова, В.В. Николина и др.) в своих публикациях отмечают целесообразность расширения сущностных рамок этой идентичности. Учеными, практикующими педагогами и общественными деятелями ставится вопрос: можно ли быть настоящим гражданином и патриотом без бережливого отношения к природе и социальному окружению, без уважения к культурным ценностям и их позитивного эмоционального восприятия. Именно в этих социокультурных аспектах бытия личности кроются отличия настоящего патриотизма от «мнимого» или «показного». Этим и обусловлено обращение научно-педагогического сообщества (и авторов статьи в частности) к категории «социокультурная идентичность».

В нашем понимании это «целостное (интегративное) качество личности ученика, означающее *осознание и переживание* сопричастности к культурным ценностям, составляющим ментальный, духовный фундамент данного социума (в том числе к языку, религии, памяти поколений, традициям, искусству) и принадлежности к социальным группам – сообществам носителей данных ценностей (семья, школьный класс, внешкольное учреждение, общественное движение, религиозная организация, сфера будущей профессии и др.). СКИ формируется в процессе социализации и инкультурации, является фундаментом для личностного самовыражения и самоопределения во всех сферах жизни» [11, с. 20–21].

Кроме того, поскольку процесс формирования СКИ является сложным, динамическим, а результат его зависит от действия различных факторов, мы апеллируем категориями «социализация», «идентификация» (как процесс и результат личностного развития), «дидактические средства» (как «материальная основа» воздействия любого учебного предмета на становление личности), а также дефинициями «информационная война», «ментальная война», «гибридная война». Последние применяются для фиксации социокультурных вызовов и угроз, отвечать на которые приходится отечественной системе образования.

Формирование СКИ школьников при изучении курса истории должно опираться на теоретико-методологические основы, которые содержатся в положениях целого ряда методологических подходов к образованию в целом и обучению истории в частности.

Основными **методологическими подходами**, опора на которые способствует эффективному решению задачи, с которой связана представляемая нами концепция, считаем следующие:

– *социокультурный* (изучение истории способствует «погружению» школьника в процесс становления российского общества, помогает познать специфику отечественных социальных институтов, приобщает к культурной среде и культурному наследию, которое является важной частью сокровищницы мировой культуры);

– *аксиологический* (в процессе изучения истории формируется представление обучающегося о становлении духовно-нравственных основ российского социума, опора на которые помогала нашим предкам выдержать самые тяжелые испытания);

– *цивилизационный* (предусматривает рассмотрение истории России как «самобытного государства-цивилизации». Этот термин регулярно употребляется в медийном дискурсе в официальных заявлениях руководителей государства). Также отметим, что в прошлом было немало попыток «очернить» нашу самобытность, при этом применялись инструменты «мягкой силы», например, учебники, изданные в 90-е годы на гранты Фонда Дж. Сороса;

– *синергетический* (рассмотрение общества как самоорганизующейся системы способствует приданию личности ученика «внутренней устойчивости» в условиях стремительного изменения современного мира);

– *личностно ориентированный* (историю нужно преподавать так, чтобы факты, события и процессы, относящиеся к прошлому нашего Отечества, воспринимались учениками или как «личная трагедия», или как «основание для личной гордости») [12, с. 27]. Истоки этого положения мы находим еще у выдающегося философа Н.А. Бердяева, который популяризировал стремление воспринять историю как «мою историю», как «до глубины души мою судьбу» [13, с. 153];

– *системно-деятельностный* (в формировании СКИ школьников участвует вся система образования, что происходит в процессе деятельности, а значит, нужно продумывать методы и средства этой деятельности для всех её компонентов – от целеполагания до результата);

– *метапредметный* (эффективное формирование СКИ обучающегося средствами истории невозможно без привлечения данных других предметов – географии, литературы, музыки и т. д.; только в таком комплексе, выходящем «за пределы» одного предмета, обеспечивается формирование целостной «исторической картины» мира).

Выбор подходов и применение их основных положений повлияли на ядро концепции, её **содержательно-смысловое наполнение**. Ядро концепции включает в себя ряд *принципов педагогического воздействия* на личности обучающихся:

– принцип личностной ориентации педагогических воздействий;

– природосообразности (подчиненность педагогических действий природе ребенка, его потребностям, способностям и возрастным особенностям);

– культуросообразности (представить школьные курсы истории и обществознания без культурного наследия невозможно);

– непрерывности (процесс формирования СКИ обучающихся в школе длится, пока идет усвоение учебных программ по истории и обществознанию);

– динамичной природы развития самосознания ученика, генерирующего образы мира и личности в нем, а также усложнения этих образов вследствие междисциплинарной (межпредметной) интеграции;

– гуманизации (утверждение представлений о человеческой личности как высшей ценности, а личности обучающегося – как главного субъекта учебно-воспитательного процесса);

– равновесности внутреннего и внешнего мира как двух главных направлений активности личности;

– единства теории и практики для актуализации всех учебных ресурсов формирования социокультурной идентичности;

– последовательности и преемственности освоения этапов прошлого и основных сфер современной социальной реальности;

– обеспечения преемственности и единства требований (как к результатам обучения, так и положительной самореализации во внеклассной работе) [11, с. 23].

В каждой исторической эпохе есть свои герои и антигерои, свои гении и свои «демоны». Их действия так или иначе влияли на исторические судьбы нашего народа и государства. И группы исторических личностей, и осуществляемые ими действия органически «вписываются» в конкретные *«ценностно-смысловые линии»*, носящие характер *морально-нравственных дихотомий*. Перечислим основные из этих дихотомий:

– *мир/война* (в этом противопоставлении особо важно изучение защиты Отечества во все времена, бессмертие ратного подвига героев войн. Во все времена защита Отечества воспринималась российскими людьми как священный долг, исполнение которого вошло в разряд важнейших моральных императивов, что подтверждается славными ратными делами – от дружинников Владимира Мономаха и Александра Невского до ветеранов Великой Отечественной войны и участников СВО на современном этапе. В последнее время научным сообществом и общественными деятелями предпринимаются целенаправленные усилия для популяризации отечественной военной истории в среде школьников);

– *созидательный производительный труд/разруха, «руина», хаос* (в данной дихотомии важна красота трудового подвига наших предков – от основания первых славянских поселений до Стахановского движения в эпоху индустриализации, освоения целины, строительства БАМа и др. Российская история насыщена яркими примерами мирного созидания, помогающими формировать уважительное отношение современной молодежи к труду, которое, по сути, является «краеугольным камнем» в становлении экономической культуры личности);

– *вера в Бога, традиционные религии/безверие, ненависть, абсолютное зло.* (В Древней Руси правящие круги пришли к пониманию необходимости перехода к одной из монотеистических религий уже через 100 лет после основания государства. С момента Крещения Руси в 988 г. начались расцвет культуры и просвещение широких народных масс. В дальнейшем в состав Российского государства вошли территории, где был распространены и укоренены другие

Таблица 1

Способы формирования социокультурной идентичности на материалах школьного исторического образования

Компоненты СКИ	Методы обучения	Дидактические средства
Когнитивный	Метод формирования предметных знаний	Средства организации познавательно-репродуктивной деятельности
Аффективный	Метод актуализации системы эмоционально-ценностных отношений	Средства организации эмоционально-оценочной деятельности
Деятельностный	Метод обеспечения личностного самоопределения и самореализации	Средства организации коммуникативной деятельности (как способа самоопределения и самореализации)

религиозные системы. На протяжении большей части истории государство с уважением относилось к традиционным религиям. Даже когда православие было государственной религией, правители позволяли подданным исповедовать ислам и иудаизм. Поэтому вера в Бога и её идеалы помогали нашему обществу преодолевать любые тяжкие испытания. Наоборот, отступление от духовно-нравственных идеалов, представленных в традиционных российских религиях, имело трагические последствия для социума);

– *светская культура и просвещение/безнравственность и невежество.* (Распространение образования помогало и помогает нашим людям открывать новые жизненные горизонты. Наука уже несколько столетий выступает в роли ведущей производительной силы. Занятие искусством и приобщение к нему возвышает духовный мир людей. Во все времена в России были замечательные подвижники на этом поприще. То есть культура не только облагораживала человека во все времена, но служила и продолжает служить источником прогресса. Наоборот, упадок культуры является «индикатором» кризиса всего общества);

– *государственность и ответственное политическое лидерство/продажность и предательство элит*. Изучение тысячелетней истории строительства нашего государства, вызовов и угроз, которые возникали на этом пути и преодолевались нашими предками, побуждает школьников ценить государственные институты, помогает проникнуться уважением к руководителям, которыми двигало чувство ответственности – как перед настоящим, так и перед будущим. С другой стороны – предательство интересов государства ради наживы или по слабости духа людей, облеченных властью, приводит к ситуациям, чреватым поражением и гибелью государства. Примером может служить политический курс современной Украины, где киевский режим ведет свой народ к катастрофе. Также отмеченную нами морально-нравственную дихотомию хорошо иллюстрирует ситуация в бывших советских республиках Прибалтики, бывших социалистических странах Восточной Европы, в которых деформируется историческая память, что сопровождается беспрецедентным символическим насилием («войной с памятниками», прежде всего, советского периода). Даже ведущие страны ЕС, ведя «гибридную войну» против России, заводят в тупик свою экономику, что никоим образом не идет на пользу европейским народам;

– *бескорыстное служение/эксплуатация, часто хищническая* (примеры таких противопоставлений есть во всех сферах общественной жизни; но именно деятели, движимые порывом служения, прокладывали дорогу вперед, к новым достижениям и свершениям. Подвижники церкви, гениальные изобретатели, мыслители и художники, поэты и педагоги, улучшая настоящие реалии социального бытования людей, приближали «светлое будущее». Но в истории были и обратные примеры, когда деятели с «властным ресурсом» и общественным влиянием действовали исключительно в целях личной наживы, нанося вред отдельным сферам жизни и государству в целом);

– *единство, солидарность/разобщение, раскол* (эта дихотомия побуждает ценить социальный мир и гармонию в обществе, помнить, что любой раскол может обойтись обществу и государству слишком дорого. Преодоление самых страшных и опасных внешних угроз, как, например, польская интервенция начала XVII века или нашествие Наполеона в 1812 году, стало возможным только благодаря консолидации всего общества на извечной духовно-нравственной основе, заложенной нашими предками и передаваемой из поколения в поколение. И наоборот, ослабление государства вследствие общественного раскола давало хорошие «стимулы» для вмешательства недругов в наши внутренние дела, что способствовало усилению «нестроений» в социуме);

– *настоящий Человек и общество, способное к устойчивому развитию/расчеловечивание, «манкуртизация» (по Ч. Айтматову) «безумец с мечом» (по Д.И. Менделееву)*. В каждую эпоху отечественной истории в силу тех или иных причин перед нашими предками возникали сложные испытания. Их преодоление было своеобразной «проверкой на прочность» российского государства – цивилизации. Но в процессе прохождения этих многочисленных испытаний и отдельная личность, и социальные группы, и общество в целом сталкивались с выбором, когда принятие осознанных решений влияло на ход истории. Положительный вариант этой дихотомии складывается из всех предыдущих. То же относится и к отрицательному. Положительный «полюс» – это желанная цель общественного развития и бытия во все времена. А отрицательный «полюс», по сути, является «индикатором» катастроф, если общество «сбивается» с правильного пути.

Эффективной подаче этого материала способствуют несколько групп *методов* личностно ориентированного обучения истории в школе. Каждому из них соответствует группа *дидактических средств* обучения. Эти группы четко направлены на формирование конкретных компонентов СКИ.

Данная классификация имеет два основания: во-первых, группы средств соответствуют структурным компонентам СКИ – когнитивному (знаниевому), аффективному (эмоциональному) и поведенческому (деятельностному); во-вторых, дидактические средства разделены в зависимости от организации конкретных видов деятельности (соответствующих формирующимся компонентам социокультурной идентичности). Наглядно эта классификация отражена в табл. 1:

– методу формирования предметных знаний соответствуют *средства организации познавательно-репродуктивной деятельности*;

– методу актуализации системы эмоционально-ценностных отношений соответствуют *средства организации эмоционально-оценочной деятельности*;

– методу обеспечения личностного самоопределения и самореализации соответствуют *средства организации коммуникативной деятельности* как способа самоопределения и самореализации [14, с. 83; 11, с. 15].

Дадим характеристику этим средствам. Так, к средствам организации познавательно-репродуктивной деятельности мы относим систему познавательных заданий репродуктивного характера (Что? Где? Когда? По какой причине? С какими последствиями?). Психологическое основание организации этого вида учебной деятельности обеспечивают средства актуализации познавательного отношения к историческим событиям, например, таким средством может стать неоконченный рассказ учителя в начале урока, прерванный на самом интересном месте и требующий своего продолжения и развязки, с тем, чтобы школьники задались вопросом: «Что дальше?». Средствам актуализации познавательного интереса могут служить произведения изобразительного искусства, передающие сцены и героев исторических событий, демонстрация которых вызывает естественные вопросы у школьников: «Кто изображен? Что изображено?».

Средством организации эмоционально-оценочной деятельности обучающихся является система оценочных заданий, направленных на выявление нравственных и эстетических смыслов исторических событий, явлений, процессов. Эти задания актуализируют у подростков систему их эмоционально-ценностных отношений к действительности, которая и является психологическим основанием этого вида учебной деятельности школьников. При этом важно научить обучающихся осознавать позицию, с которой происходит оценка того или иного факта. Чтобы позиция оценки была ими осознана, конструируется ситуация нравственного и личного выбора.

Средством организации коммуникативной деятельности (как способа самоопределения и самореализации) является система интерактивных заданий, направленная на организацию межличностного взаимодействия школьников в ситуации поиска конкретно-исторических, нравственных и эстетических смыслов исторических фактов, процессов и явлений. Таким образом, комплекс представленных выше заданий (познавательно-репродуктивных, оценочных, интерактивных) является средством организации тех видов учебной деятельности, которые обеспечивают формирование социокультурной идентичности школьников на уроках истории.

В ходе исследования формирования СКИ школьников на материале истории нами были выделены и обоснованы три педагогических условия эффективности этого процесса. Одним из них является *соблюдение приоритета интериоризации смыслов исторического прошлого и социальной реальности над заучиванием фактов*. На практике оно означает, что учебный материал в обязательном порядке раскрывает конкретно-исторические (причинно-следственные) и духовно-нравственные и эстетические смыслы исторической и современной действительности.

При этом «смыслы исторического» не должны представляться педагогами в «готовом» виде. Целесообразно так организовывать образовательную среду (на уроках) и воспитательное пространство (во внеклассных мероприятиях), чтобы обучающиеся усваивали их в ходе «творчески-поисковой деятельности, направленной на выявление конкретно-исторических значений и смыслов исторических событий, или ценностно-смысловой (оценочной) деятельности, обеспечивающей самостоятельное выявление, осмысление и эмоциональное переживание школьниками нравственных и эстетических смыслов событий, фактов, поступков конкретных исторических личностей» [11, с. 18].

Другим условием является *необходимость внедрения разработанной нами и представленной выше классификации педагогических средств формирования СКИ на материале истории и обществознания в реальный учебный процесс*. При этом особую роль играют дидактические средства, являющиеся произведениями культуры (репродукции картин, плакаты, карикатуры, стихотво-

рения, отрывки из повестей, романов и др. прозаических произведений, песни, документальные и художественные фильмы, записи выступлений артистов «разговорного жанра», ток- и реалити-шоу и т. д.).

Еще одним важным условием является *обеспечение в процессе обучения культурно-исторического детерминизма обретения учащимися глубокого чувства сопричастности к истории своей страны, принадлежности к её народу (в прошлом, настоящем и будущем)*. Воспитывать подрастающее поколение нужно, прежде всего, на истории нашего успеха. Примеры: мы гордимся тем, что являемся наследниками «Золотого века» русской культуры, наследниками поколения победителей фашизма в Великой Отечественной и Второй мировой войнах, поколения покорителей космоса. (При этом ситуация успеха конкретного «Я» в процессе обучения и воспитания встраивается в структуру коллективного «Мы»). Вместе с тем данное педагогическое условие означает и адекватное восприятие негативных аспектов прошлого. Драматические и трагические события нашей истории способствуют проявлению чувства сопереживания и сострадания к испытаниям, пройденным предками.

Любая концепция имеет определенные **границы применимости**. Представляется необходимым очертить эти границы на трех уровнях:

– *микроуровень* – это уровень общеобразовательной организации и профессиональной деятельности конкретного учителя истории. Каждая школа подобна живому организму. В каждом общеобразовательном учреждении существует свой уклад, оказывающий существенное влияния и на образовательную среду, и на воспитательное пространство. От этих факторов и от профессиональной готовности и гражданской позиции учителя зависит глубина и эффективность внедрения концепции формирования социокультурной идентичности обучающихся на материале истории и обществознания в педагогическую практику;

– *мезоуровень* – это уровень профессиональных (методических) объединений практикующих учителей-предметников в рамках ЛНР. В рамках педагогического эксперимента разработанная авторами концепция была внедрена в ряд общеобразовательных учреждений региона. Кроме того, главные элементы представляемой здесь концепции обсуждались на городском методическом объединении учителей истории, обществознания, права и основ православной культуры (г. Луганск). Кроме того, занятия по соответствующей проблематике проводились по линии «школа – вуз» со слушателями курсов повышения квалификации (на базе Института профессионального развития ФГБОУ ВО «ЛГПУ»). Слушателями этих курсов являются педагоги из всех территорий Луганской Народной Республики. То есть мезоуровень для нашей концепции – это уровень субъекта Федерации;

– *макроуровень* применимости предлагаемой концепции, на наш взгляд, – это общегосударственный уровень. Ряд положений предлагаемой нами концепции, а также методические рекомендации по их внедрению уже обсуждались на научных и научно-практических мероприятиях Всероссийского уровня. Кроме того, современные политические и социокультурные вызовы и угрозы затрагивают не только 4 новых субъекта Российской Федерации, в интеграции которых так или иначе участвует вся страна. Мы все сталкиваемся с комплексом вызовов и угроз, на которые достойно отвечает педагогическое сообщество всей России, обеспечивая «духовную безопасность» подрастающего поколения. Следовательно, консолидация концептуальных подходов к преподаванию истории объективно назрела, что постепенно и происходит в реалиях специальной военной операции.

Таким образом, в настоящей статье представлена «предметоцентричная» концепция формирования социокультурной идентичности школьников, в которой ведущая роль в этом процессе принадлежит учебному предмету «История». Духовно-нравственное развитие личности школьника в ходе приобщения к прошлому нашего Отечества должно осуществляться с опорой на культурное наследие. Усвоение уроков прошлого, интериоризация ценностных смыслов исторического материала происходит с конкретно-исторических, нравственно-эстетических и социальных позиций.

Культурно-историческое наследие наших предков приобретает для детей характер духовно-нравственной опоры в трудных жизненных ситуациях, а также перед лицом сложных вызовов современности. Применение важнейших положений ряда методологических подходов и принципов педагогического воздействия позволяет рассматривать формирование СКИ в качестве важнейшей цели школьного социально-гуманитарного образования. В комплексе фактического и теоретического материала школьного курса истории были выделены ценностно-смысловые линии, имеющие характер духовно-нравственных дихотомий, которые можно четко проследить в содержании исторического материала в любом классе. Такая расстановка ценностно-смысловых «акцентов» помогает школьникам «усвоить уроки» прошлого, проникнуться чувствами эмпатии, укрепить ощущение сопричастности к историческим судьбам, а значит – и к настоящему нашего Отечества, и к его будущему.

Разработанная нами классификация методов обучения истории, а также соответствующая ей классификация дидактических средств органически связаны с компонентами формирующейся социокультурной идентичности – когнитивным, аффективным и деятельностным (поведенческим). Предложенные в данной статье концептуальные основы формирования социокультурной идентичности охватывают весь данный процесс (от целеполагания до результата), а выявленные педагогические условия помогают сделать его более эффективным. В последующих публикациях мы собираемся представить конкретные методические рекомендации для практикующих педагогов, учитывая специфику содержательного наполнения предмета согласно новой Примерной рабочей программе по истории.

Библиографический список

1. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. *Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе*: монография. Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006.
2. Ольховая Т.А., Каратаева Т.А. Актуальные задачи научно-методического сопровождения процесса формирования гражданской идентичности старшеклассников в современной школе. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2017; № 10 (210): 120–126.
3. Неустроев Н.Д., Монастырева И.Э. Формирование этнической идентичности младших школьников во внеурочной деятельности. *Наука, образование, культура*. 2021; № 3: 221–223.
4. Шакурова М.В. Формирование идентичности современного ребенка в контексте социокультурной ситуации его развития *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета.* Серия IV. Педагогика. Психология. 2016; № 2 (41):15–26.
5. Николина В.В., Лощилова А.А. Концепция адаптивной системы воспитательной деятельности по формированию культурно-исторической памяти и гражданской идентичности молодежи России, проживающей на территориях новых регионов РФ. *Мир науки, культуры и образования*. 2024; № 3 (106): 266–269.
6. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. Москва: ВЛАДОС, 2006.
7. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*: утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования*: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413. Available at: https://base.garant.ru/7018 8902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/
9. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей*. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019
10. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года*. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015
11. Писаный Д.М. *Теоретико-методологические основы формирования социокультурной идентичности школьников (на материале истории и обществознания)*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Луганск, 2024.
12. Турянская О.Ф. *Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению:* монография. Орел: Издательство ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015.
13. Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека: опыт персоналистической философии. *Царство Духа и царство Кесаря*. Москва, 1995: 3–162.
14. Турянская О.Ф. *Методика обучения истории в школе*: учебное пособие. Луганск, 2022.

References

1. Vyrschikov A.N., Kusmarcev M.B. *Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v sovremennom rossijskom obschestve*: monografiya. Volgograd: NP IPD «Avtorskoe pero», 2006.
2. Ol'hovaya T.A., Karataeva T.A. Aktual'nye zadachi nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya processa formirovaniya grazhdanskoj identichnosti starsheklassnikov v sovremennoj shkole. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 10 (210): 120-126.
3. Neustroev N.D., Monastyreva I.`E. Formirovanie `etnicheskoj identichnosti mladshih shkol'nikov vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Nauka, obrazovanie, kul'tura*. 2021; № 3: 221-223.
4. Shakurova M.V. Formirovanie identichnosti sovremennogo rebenka v kontekste sociokul'turnoj situacii ego razvitiya *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta.* Seriya IV. Pedagogika. Psihologiya. 2016; № 2 (41):15-26.
5. Nikolina V.V., Loschilova A.A. Koncepciya adaptivnoj sistemy vospitatel'noj deyatel'nosti po formirovaniyu kul'turno-istoricheskoj pamyati i grazhdanskoj identichnosti molodezhi Rossii, prozhivayuschej na territoriyah novyh regionov RF. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 266-269.
6. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Pedagogicheskaya koncepciya: metodologicheskie aspekty postroeniya*. Moskva: VLADOS, 2006.
7. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*: utverzhden prikazom Ministerstva prosvescheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 287. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/
8. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya*: utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. № 413. Available at: https://base.garant.ru/7018 8902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/

9. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019
10. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2024 № 309. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015
11. Pisanyj D.M. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya sociokul'turnoj identichnosti shkol'nikov (na materiale istorii i obschestvoznaniya)*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Lugansk, 2024.
12. Turyanskaya O.F. *Teoreticheskie osnovy lichnostno orientirovannogo podhoda k obucheniyu:* monografiya. Orel: Izdatel'stvo FGBOU VPO «OGU», 2015.
13. Berdyaev N.A. O rabstve i svobode cheloveka: opyt personalisticheskoj filosofii. *Carstvo Duha i carstvo Kesarya*. Moskva, 1995: 3-162.
14. Turyanskaya O.F. *Metodika obucheniya istorii v shkole*: uchebnoe posobie. Lugansk, 2022.

Статья поступила в редакцию 20.06.25

УДК 37.013.004.9 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-141-143

Selmurzaeva M.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: selmurzaeva8696@mail.ru*

FUNDAMENTALS OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE OF A TEACHER IN THE CONTEXT OF MODERN CHALLENGES OF DIGITALIZATION OF EDUCATION. The article studies a question of how to form professional and ethical culture of a teacher in the context of the digital transformation of education. The author examines the ethical challenges associated with the introduction of digital technologies: the conflict between personalization and data privacy, digital inequality, and the risks of dehumanization of communication. On the basis of theoretical analysis and synthesis of pedagogical experience, a conceptual model of professional and ethical culture has been developed, integrating four interrelated components: value-semantic, cognitive-technological, activity-regulatory and reflexive-adaptive. A methodology for training teachers is proposed, combining VR simulators of ethical dilemmas, end-to-end design of humanistic scenarios and network collaborative practices. The results of the study highlight the need to move from reactive norm-taking to proactive "ethical imagination" to predict and minimize digital risks. The article contributes to the development of the theory of digital humanism, offering a systematic approach to the balance of technology and moral values in education.

Key words: **pedagogical activity, professional and ethical culture, teacher, principle, digital era, digital inequality**

М.Р. Сельмурзаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: selmurzaeva8696@mail.ru*

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена формированию профессионально-этической культуры педагога в условиях цифровой трансформации образования. Автор исследует этические вызовы, связанные с внедрением цифровых технологий: конфликт персонализации и конфиденциальности данных, цифровое неравенство, риски дегуманизации коммуникации. На основе теоретического анализа и синтеза педагогического опыта разработана концептуальная модель профессионально-этической культуры, интегрирующая четыре взаимосвязанных компонента: ценностно-смысловой, когнитивно-технологический, деятельностно-регулятивный и рефлексивно-адаптивный. Предложена методология подготовки педагогов, сочетающая VR-тренажеры этических дилемм, сквозное проектирование гуманистических сценариев и сетевые коллаборативные практики. Результаты исследования подчеркивают необходимость перехода от реактивного усвоения норм к проактивному «этическому воображению», позволяющему прогнозировать и минимизировать цифровые риски. Статья вносит вклад в развитие теории цифрового гуманизма, предлагая системный подход к балансу технологий и нравственных ценностей в образовании.

Ключевые слова: **педагогическая деятельность, профессионально-этическая культура, педагог, принцип, цифровая эпоха, цифровое неравенство**

Актуальность представленного исследования определяется тем, что в современном глобализованном мировом пространстве культура и многообразие ее видов играет чрезвычайно важную роль, так как каждый определенный вид культуры отвечает насущным запросам человека, группы и общества в целом [1–8]. В условиях стремительной цифровой трансформации образовательных систем профессионально-этическая культура педагога приобретает характер неотъемлемого элемента, обеспечивающего баланс между технологическими инновациями и гуманистическими принципами обучения. Современная глобализация, сопровождающаяся расширением цифровых инструментов в педагогике, ставит перед образовательным сообществом сложные вопросы: как сохранить этические ориентиры в среде, где алгоритмы и виртуальные платформы становятся посредниками в коммуникации «учитель–ученик»? Каким образом подготовить педагога, способного совмещать техническую компетентность с нравственной ответственностью? Эти вызовы определяют актуальность переосмысления традиционных подходов к формированию профессиональной культуры, требуя интеграции этических норм в контекст цифровой реальности.

Значимость профессионально-этической культуры педагога, как отмечают Т.А. Ромм, М.В. Ромм, определяется ее ролью в обеспечении «жизнеспособности» образовательных систем через сохранение человекоцентричных ценностей в эпоху автоматизации. Как отмечает В.А. Сластенина, «этическая культура является показателем субъектности человека в собственном формировании и способствует высокому уровню развития ряда профессиональных умений» [6]. Это утверждение раскрывает суть трансформации требований к педагогу: в цифровой среде технологическая компетентность неотделима от способности к этической рефлексии.

Проблемное поле исследования связано с отсутствием системных механизмов интеграции этических принципов в цифровую педагогическую практику. Несмотря на активную модернизацию образовательных программ, вопросы формирования нравственной устойчивости педагога, его способности к этическому выбору в условиях цифровых дилемм остаются периферийными. Как в своем исследовании отмечает И.А. Болкунов, современные образовательные системы должны строиться с учетом тенденций возникновения новых требований и профессий [1]. Оперативное реагирование на новые тенденции в существенной степени опирается на цифровизацию. Это приводит к разрыву между декларируемыми ценностями и их реализацией в цифровой среде, что угрожает устойчивости всей системы образования.

Указанные противоречия определяют необходимость разработки концепции, объединяющей антропологический подход к воспитанию педагога с требованиями цифровой эпохи. Последующее исследование направлено на поиск стратегий, позволяющих трансформировать профессионально-этическую культуру учителя из «статичного набора норм» в динамичную систему, способную адаптироваться к вызовам технологического прогресса без утраты гуманистической сущности педагогики.

Цель статьи: концептуализировать и теоретически обосновать принципы формирования профессионально-этической культуры педагога в условиях цифровой трансформации образовательной среды.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач: выявить и систематизировать этические вызовы цифровизации в педагогической деятельности; разработать структурные компоненты модели профессионально-этической культуры педагога, интегрирующей цифровые реалии; предложить методологию интеграции этических принципов в систему профессиональной подготовки педагогов.

Методы исследования включают теоретический анализ научных работ, нормативных документов и практик цифрового образования для выявления этических вызовов.

Научная новизна исследования заключается в систематизации этических вызовов цифровизации образования как взаимосвязанного комплекса проблем, разработке концептуальной модели профессионально-этической культуры педагога, синтезирующей технологические и гуманитарные аспекты, а также во введении в научный дискурс понятий «цифровая экология» и «этическое проектирование».

Теоретическая значимость работы видится в расширении научных представлений о структуре профессионально-этической культуры педагога в условиях цифровизации.

Практическая значимость исследования состоит в предложении конкретных механизмов интеграции этических принципов в педагогическую деятель-

ность: от разработки динамичных цифровых кодексов до внедрения сквозной проектной работы с акцентом на гуманистическую экспертизу технологических решений.

Цифровизация образовательного пространства трансформирует не только инструментарий педагогической деятельности, но и саму структуру профессионально-этических требований, предъявляемых к педагогу. Если ранее этические нормы концентрировались преимущественно на межличностном взаимодействии и соблюдении моральных принципов в рамках традиционного урока, то сегодня они расширяются за счет необходимости регулирования отношений в гибридной среде, где физическая и виртуальная реальности переплетаются. Это порождает принципиально новые требования к педагогу: от владения цифровыми компетенциями до способности разрешать этические коллизии, порожденные технологическим посредничеством.

Как отмечают Г.У. Солдатова, А.Е. Войскунский, цифровые платформы и алгоритмы, внедряемые в образование, формируют «новую дидактическую экосистему», где педагог перестает быть единственным источником знания, превращаясь в куратора, способного критически оценивать цифровой контент и проектировать этически безопасные образовательные траектории [7]. Такая трансформация, на наш взгляд, требует пересмотра классических моделей профессиональной этики. Возникает парадокс: технологии, призванные оптимизировать обучение, одновременно усложняют этический выбор педагога, вынуждая его балансировать между эффективностью и уважением приватности участников образовательного процесса.

Систематизация ключевых этических дилемм цифровой педагогики позволяет выделить три взаимосвязанных уровня проблем:

1. Конфликт персонализации и конфиденциальности.
2. Дилемма цифрового равенства.
3. Противоречие между автоматизацией и гуманизацией.

Данные проблемы усугубляются отсутствием единых нормативных рамок, регулирующих цифровую педагогическую практику. Существующие профессиональные стандарты фрагментарно отражают цифровые реалии, что приводит к ситуациям, когда педагог вынужден самостоятельно интерпретировать этические нормы в условиях технологической неопределенности. Например, использование социальных сетей для образовательных целей порождает вопросы о допустимости виртуального взаимодействия с обучающимися за пределами официальных платформ.

Следовательно, стоит констатировать, что трансформация профессионально-этических требований в эпоху цифровизации носит нелинейный характер, то есть технологические инновации не просто дополняют традиционные нормы, но провоцируют их смысловую переконфигурацию. Это требует разработки гибких этических кодексов, интегрирующих цифровую грамотность с антропологическими принципами педагогики, где технология служит не заменой, а инструментом гуманизации образовательного процесса.

Проектирование концептуальной модели профессионально-этической культуры современного педагога требует синтеза традиционных антропологических оснований педагогики и новых требований, порожденных цифровой трансформацией образования. Можно выделить четыре взаимосвязанных структурных компонента, образующих каркас профессионально-этической культуры в цифровом контексте (рис. 1).

Особенность предлагаемой модели заключается в ее процессуальном характере: компоненты не существуют изолированно, а взаимодействуют через механизмы обратной связи, формируя циклы «ценность → действие → рефлексия». Например, использование системы прокторинга (когнитивно-технологический компонент) должно сопровождаться оценкой ее воздействия на доверие в учебном коллективе (ценностно-смысловой компонент) и последующей корректировкой подходов к мониторингу (рефлексивно-адаптивный компонент).

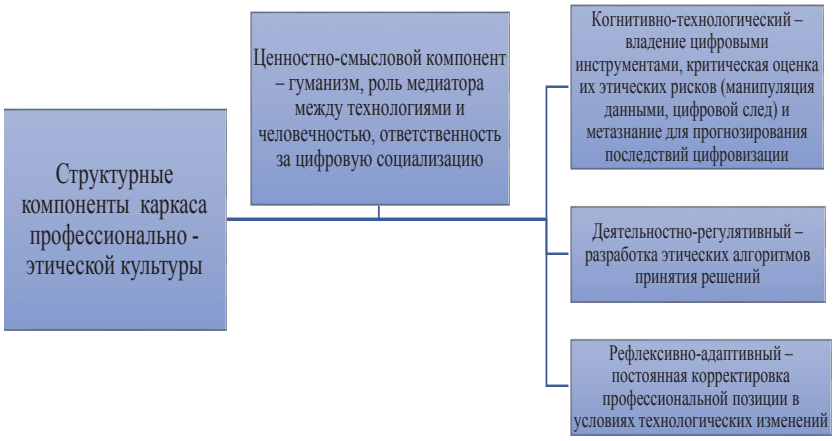


Рис. 1. Структурные компоненты модели профессионально-этической культуры современного педагога

Важным элементом представленной выше модели становится цифровой этический кодекс педагога, разработанный не как статичный документ, а как живой инструмент, адаптирующийся к конкретным технологическим контекстам. Профессиональная этика, как отмечает А.М. Новиков, состоит в достижении такого уровня профессиональной деятельности педагогов, когда следование требованиям профессиональной этики становятся нравственной нормой поведения педагогов, неотъемлемой частью его профессиональной культуры. Смена парадигмы актуальных профессий влечет за собой пересмотр не только необходимых умений и навыков современного человека, но и трансформацию формирования самой профессиональной культуры [3]. По аналогии с концепцией «гибкой этики» Т.В. Черниговской такой кодекс должен содержать:

– принципы цифровой экологии (минимизация вреда от технологий);
– правила управления цифровым идентитетом (профессиональная и личная онлайн-активность);
– протоколы реагирования на этические инциденты (утечки данных, кибербуллинг).

Реализация модели требует перестройки системы педагогического образования, а именно: внедрение кейс-стади с анализом цифровых этических дилемм; создание симуляционных сред для отработки решений в условиях виртуальной реальности; развитие сетевых сообществ педагогов для обмена практиками этического цифрового поведения.

На наш взгляд, предложенная модель преодолевает разрыв между технологическим и гуманитарным аспектами педагогической деятельности, предлагая системный подход к формированию профессионала, способного сохранять этические ориентиры в цифровом хаосе. Ее внедрение позволит трансформировать профессионально-этическую культуру из реактивной (ответ на возникающие проблемы) в проактивную, где педагог становится соавтором этических стандартов новой образовательной реальности.

Однако разработка методологии формирования профессионально-этической культуры педагога в цифровую эпоху требует синтеза философско-антропологических, аксиологических и технологических подходов, объединенных общей целью – преодоление разрыва между стремительным внедрением инноваций и сохранением человекоцентричной сущности педагогики. Е.В. Бондаревская связывает методологическую культуру субъекта деятельности с готовностью личности к осуществлению методологической деятельности, с овладением практико-ориентированной методологией, предоставляющей субъекту деятельности средства и методы рефлексии, анализа, оценки и самооценки явлений и событий, поиска и выбора культурных смыслов, моделей и вариантов организации деятельности [2].

Основу методологической базы составляют три взаимодополняющих принципа:

1. Принцип этического сопровождения технологий, предполагающий, что цифровые инструменты не нейтральны, а несут в себе скрытые ценностные установки, требующие критической рефлексии. Это означает необходимость «встраивания» этического анализа на всех этапах работы с технологиями – от выбора платформы до интерпретации данных.

2. Принцип контекстуальной гибкости, отвергающий универсальные этические рецепты в пользу ситуативных решений, учитывающих специфику цифровой среды (культурные, возрастные, технические особенности аудитории).

3. Принцип коэволюции норм и практик, согласно которому этические стандарты должны эволюционировать параллельно с технологическими изменениями, а не навязываться постфактум.

Деятельностный подход, разработанный в трудах А.Н. Леонтьева, приобретает новое звучание в цифровом контексте: этическая культура формируется не через усвоение абстрактных правил, а в процессе решения реальных профессиональных задач, связанных с технологическими вызовами. Например, проектирование урока с использованием AI-ассистента становится ситуацией «этического проектирования», где педагог учится балансировать между эффективностью и уважением к цифровой автономии обучающегося.

Концептуальные положения интеграции этических принципов в систему профессиональной подготовки включают:

– смешанное обучение, сочетающее цифровые форматы с живым диалогом, что позволяет моделировать гибридные ситуации, характерные для современной образовательной реальности;

– контекстно ориентированное обучение, основанное на анализе кейсов из практики цифровой педагогики: от управления персональными данными до предотвращения кибербуллинга;

– рефлексивное портфолио, фиксирующее не только технологические навыки педагога, но и его этическую эволюцию (самореализацию): анализ собственных решений, ошибок, стратегий преодоления цифровых конфликтов.

Ключевым элементом методологии становится цифровая этическая грамотность, выходящая за рамки техни-

ческой компетентности, которая включает: понимание алгоритмической предвзятости и способность нивелировать ее влияние на оценивание; навыки создания «этичного цифрового контента», исключающего скрытую дискриминацию; умение организовывать инклюзивное онлайн-взаимодействие, учитывающее цифровое неравенство. На наш взгляд, реализация указанных выше положений требует трансформации содержания педагогического образования. Вместо традиционного курса «Профессиональная этика» необходим модуль «Этика цифровой педагогики», интегрированный во все дисциплины – от методики преподавания до IT-технологий. Особое значение приобретает принцип сетевой коллаборации, предполагающий создание профессиональных сообществ для совместного разрешения этических проблем цифровизации.

Таким образом, резюмируя все вышесказанное, можно сделать следующий вывод:

Цифровая трансформация образования, привнося беспрецедентные технологические возможности, одновременно актуализировала кризис профессионально-этической идентичности педагога. Исследование демонстрирует, что традиционные этические нормы, сформированные в аналоговой образовательной среде, требуют не просто адаптации, а фундаментального переосмысления в условиях гибридной реальности, где границы между физическим и цифровым пространством размываются.

Ключевым выводом работы становится необходимость перехода от фрагментарного включения этических аспектов в педагогическую подготовку к созданию целостной системы, синтезирующей технологическую компетентность с антропоцентричными ценностями. Разработанная концептуальная модель профессионально-этической культуры, объединяющая ценностно-смысловой, когнитивно-технологический, деятельностно-регулятивный и рефлексивно-адаптивный компоненты, предлагает механизм преодоления ключевого противоречия цифровой эпохи между операциональной эффективностью и сохранением человеческого измерения педагогики.

Методологическое обоснование подходов к развитию этической культуры педагога выявило, что преодоление цифровых дилемм требует не только обновления содержания образования, но и трансформации самой логики профессиональной подготовки. Внедрение контекстно ориентированного обучения, цифровых симуляторов этических коллизий и сетевых коллаборативных практик создает условия для формирования «этического воображения» – способности прогнозировать и нивелировать скрытые риски технологий.

Библиографический список

1. Болкунов И.А. Цифровизация в образовании: опыт практического применения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 68-2: 38–41.
2. Бондаревская Е.В. Теоретико-методологические вопросы изучения формирования педагогической культуры. *Формирование педагогической культуры будущего учителя*. Ростов-на-Дону: РГПИ, 1989: 105.
3. Герасимова О.И. Цифровой этикет в профессиональной деятельности педагога. *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*. 2022; № 11: 17–25.
4. Ромм Т.А., Ромм М.В. Воспитание в цифровую эпоху. *Известия Саратовского университета. Новая серия.* Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021; № 4 (40). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-v-tsifrovuyu-epohu
5. Сельмурзаева М.Р. *Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя начальных классов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Грозный, 2022.
6. Сластёнин В.А. Проектирование содержания педагогического образования: гуманистическая парадигма. *Пути повышения качества воспитательной работы в образовательных учреждениях*: материалы Международной научно-практической конференции. Рязань, 2009: 5–9.
7. Солдатова Г.У. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2021; Т. 18, № 3: 431–450.
8. Freeman N. Professional Ethics: A Cornerstone of Teachers' Preservice Curriculum. *Action in Teacher Education*. 2000; Vol. 22: 12–18.

References

1. Bolkunov I.A. Cifrovizaciya v obrazovanii: opyt prakticheskogo primeneniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 68-2: 38-41.
2. Bondarevskaya E.V. Teoretiko-metodologicheskie voprosy izucheniya formirovaniya pedagogicheskoj kul'tury. *Formirovanie pedagogicheskoj kul'tury buduschego uchitelya*. Rostov-na-Donu: RGPI, 1989: 105.
3. Gerasimova O.I. Cifrovoj `etiket v professional'noj deyatel'nosti pedagoga. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya*. 2022; № 11: 17-25.
4. Romm T.A., Romm M.V. Vospitanie v cifrovuyu `epohu. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya.* Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2021; № 4 (40). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-v-tsifrovuyu-epohu
5. Sel'murzaeva M.R. *Formirovanie professional'no-`eticheskoj kul'tury buduschego uchitelya nachal'nyh klassov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Groznyj, 2022.
6. Slastenin V.A. Proektirovanie soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya: gumanisticheskaya paradigma. *Puti povysheniya kachestva vospitatel'noj raboty v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ryazan', 2009: 5-9.
7. Coldatova G.U. Social'no-kognitivnaya koncepciya cifrovoj socializacii: novaya `ekosistema i social'naya `evolyuciya psihiki. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki*. 2021; T. 18, № 3: 431-450.
8. Freeman N. Professional Ethics: A Cornerstone of Teachers' Preservice Curriculum. *Action in Teacher Education*. 2000; Vol. 22: 12-18.

Статья поступила в редакцию 30.03.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-143-148

Safontseva N.Yu., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Southern Federal University, Sedov Water Transport Institute, Branch of Ushakov State Maritime University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: nsafonceva@sfedu.ru, safontseva@iwtsedov.ru*
Krivenko-Bakhmutskaya Yu.N., *MA student, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: krivenko-@sfedu.ru*

SEMANTIC DETERMINISM OF THE PHENOMENA OF MENTORING AND ITS ANALOGUES IN THE PERCEPTION OF TEACHERS AND THE CHOICE OF EFFECTIVE MODELS OF COLLABORATION IN THE PEDAGOGICAL ENVIRONMENT. The authors of the article note that in modern pedagogical science there is a terminological diversity of phenomena that are considered as pedagogical technologies. However, the authors emphasize the presence of a contradiction between the demand for these technologies and the lack of a clear understanding of their essential differences among teachers. A custom-designed questionnaire was developed to assess educators' comprehension of the semantic determinism underlying the pedagogical technologies under examination and identifying educators' key preferences regarding collaborative model. The results of the study show that youngest teachers consider interaction with experienced colleagues to be fundamentally important for their professional development. The authors argue that early-career educators demonstrate readiness for collaborative engagement and acquisition of valuable pedagogical experience while developing practical competencies. The authors suggest that pedagogical science should refrain from overburdening educational practice and educators with excessive and redundant terminological complexity. The work recommends focusing on two main fundamentally different models of interaction: mentoring (the dominance model) and tutoring (the support model). The researchers believe that this will simplify the conceptual perception of these technologies by teachers and increase the effectiveness of their application in educational practice. The paper states that teachers prefer mentoring as the most optimal form of cooperation between young and experienced teachers. The authors suggest that the demonstration of benchmark examples of pedagogical skills by senior colleagues should contribute to the fastest adaptation of young teachers to the professional environment. The work emphasizes the need for a systematic approach to organizing interaction between teachers, which should contribute not only to the professional development of young specialists, but also to improving the quality of education in general.

Key words: **terminological diversity, semantic determinism of phenomena, mentoring and its analogues, pedagogical technology, models of pedagogical interaction, dominance model, support model, conceptual perception, teachers' preferences**

Н.Ю. Сафонцева*, д-р пед. наук, канд. физ.-мат. наук, проф., ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Институт водного транспорта имени Г.Я. Седова – филиал ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», г. Ростов-на-Дону, E-mail: nsafonceva@sfedu.ru, safontseva@iwtsedov.ru*
Ю.Н. Кривенко-Бахмутская*, магистрант, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: krivenko-@sfedu.ru*

СМЫСЛОВОЙ ДЕТЕРМИНИЗМ ФЕНОМЕНОВ НАСТАВНИЧЕСТВА И ЕГО АНАЛОГОВ В ВОСПРИЯТИИ ПЕДАГОГОВ И ВЫБОР ЭФФЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ СОТРУДНИЧЕСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Авторы статьи отмечают, что в современной педагогической науке существует терминологическое разнообразие феноменов, которые рассматриваются как педагогические технологии. Однако авторы акцентируют внимание на наличии противоречия между востребованностью этих технологий и отсутствием четкого понимания их сущностных различий среди педагогов. Для оценки понимания преподавателями смыслового детерминизма, лежащего в основе рассматриваемых педагогических технологий, и выявления ключевых предпочтений преподавателей в отношении модели совместной работы была разработана авторская анкета. Результаты анкетирования показали, что большинство молодых педагогов считают взаимодействие с опытными коллегами принципиально важным для своего профессионального развития. Авторы утверждают, что молодые люди готовы к совместной работе и восприятию ценного педагогического опыта при овладении практическими навыками на начальном этапе вхождения в профессию. Предполагается, что педагогической науке не следует перегружать образовательную практику и педагогов необоснованной избыточностью используемого терминологического аппарата. Рекомендуется сосредоточиться на двух основных принципиально отличных друг от друга моделях взаимодействия: наставничестве (модель доминации) и тьюторстве (модель сопровождения). Авторы считают, что это позволит упростить понятийное восприятие педагогами данных технологий и повысить эффективность их применения в образовательной практике. Констатируется, что предпочтение педагогов отдано наставничеству как наиболее оптимальной форме сотрудничества между молодыми и опытными педагогами. Авторы предполагают, что демонстрация эталонных образцов педагогического мастерства старшими коллегами должна способствовать быстрейшей адаптации молодых педагогов к профессиональной среде. Акцентируется внимание на необходимости системного подхода к организации взаимодействия между педагогами, которое должно способствовать не только профессиональному развитию молодых специалистов, но и повышению качества образования в целом.

Ключевые слова: **терминологическое разнообразие, смысловой детерминизм феноменов, наставничество и его аналоги, педагогическая технология, модели педагогического взаимодействия, модель доминации, модель сопровождения, понятийное восприятие, предпочтения педагогов**

В ситуации многократного увеличения доступности межличностных, профессиональных и межкультурных коммуникаций и возросшей скорости обновления знаний необходимы действенные инструменты передачи этого знания подрастающему поколению [1]. Этот вывод означает, что в современных условиях процесс профессионального развития педагога становится многофакторным, создавая потребность в появлении новых моделей взаимодействия педагога с обучающимися. Следствием востребованности новых подходов к организации и реализации образовательного процесса является широкое распространение практик наставничества, тьюторства, кураторства, менторинга, коучинга и т. д., которые рассматриваются как современные педагогические технологии [2]. Однако следует признать, что существует явное ***противоречие*** между востребованностью новых моделей педагогического взаимодействия и отсутствием четкого детерминизма сущностных различий рассматриваемых педагогических феноменов.

Действительно, одни авторы отмечают синонимичность рассматриваемых категорий сущности наставничества, отмечая лишь англоязычное происхождение новых, вошедших в использование понятий «тьюторинг», «менторинг», «коучинг» [3, с. 142–143]. Но в случае синонимичности смыслов данных феноменов возникает закономерный вопрос: зачем использовать различные понятия для описания одинаковых или близких по сущности педагогических технологий? В таком контексте терминологическое разнообразие феноменов не приводит к многообразию моделей субъект-субъектных отношений, а только усложняет понятийное восприятие педагогами данных категорий, не дифференцируя особенности их практической реализации.

Другие авторы отмечают наличие «специфики и особенностей субъектов взаимодействия» [2, с. 4], но дифференцируют разнообразие применяемых категорий, также относя их к видам наставничества. При этом остаются до конца не раскрытыми вопросы о принципиальных различиях использования технологий наставничества, тьюторства, кураторства, менторинга и коучинга в образовательном процессе и о существующих отличиях в моделях взаимодействия педагога с обучающимися при реализации каждой из них.

Ранее [4], исследуя терминологическое разнообразие феноменов «наставничество», «тьюторство», «кураторство», «менторинг», «коучинг», нами была высказана ***гипотеза*** о том, что «широкой российской педагогической общественностью не всегда однозначно детерминируются содержательные сущности всех используемых категорий, которые большинством педагогов воспринимаются смысловыми аналогами наставничества и его синонимами» [4, с. 31]. Для подтверждения или опровержения данной гипотезы представляется актуальным исследование понимания педагогами смыслового детерминизма рассматриваемых понятий. Поскольку в дальнейшей профессиональной деятельности, как правило, используются те методы и «технологии обучения, которые испытаны на себе» [5], то особую актуальность приобретает осмысление наиболее востребованной в современном профессиональном педагогическом сообществе модели «воспроизводства себе подобных» [5] при взаимодействии педагог – педагог.

Целью настоящего исследования является практическое оценивание проявлений смыслового детерминизма феноменов «тьюторство», «наставничество», «коучинг», «менторинг» и «кураторство» в понимании будущими и практикующими педагогами, а также выявление предпочтительных моделей взаимодействия педагог – педагог и педагогических технологий, обеспечивающих оптимальное сотрудничество педагогов с различным опытом, способствующих профессиональному развитию и результативности деятельности молодых специалистов.

Основными задачами исследования являются проведение опроса педагогов для сбора информации и оценивания: 1) значимости для профессионального роста молодых педагогов наличия взаимодействия с более опытными коллегами, 2) наиболее оптимальной формы сотрудничества между молодым и опытным педагогом, 3) понимания ими смыслового детерминизма феноменов «тьюторство», «наставничество», «коучинг», «менторинг» и «кураторство», 4) значения конкретной формы сотрудничества и взаимодействия педагогов с различным опытом для повышения эффективности их профессиональной деятельности, 5) частоты осуществления взаимодействия молодых и опытных педагогов, 6) наиболее важных тем для обсуждения с более опытными коллегами, 7) существующих предпочтений о формате и способах взаимодействия с более опытными коллегами, 8) необходимости полноценного внедрения мер поддержки молодых педагогов более опытными коллегами, а также получения информации о возможных способах улучшения взаимодействия между молодыми и опытными педагогами в конкретной образовательной организации.

Научная новизна данного исследования заключается в экспериментальном оценивании присутствия смыслового детерминизма педагогических феноменов наставничества и его аналогов в представлении действующих и будущих педагогов, выявлении ожиданий и предпочтений в отношении практической реализации форм взаимодействия педагогов с различным опытом и интерпретации полученных результатов для выбора эффективных моделей сотрудничества в педагогической среде.

При проведении исследования использован эмпирический метод педагогического наблюдения, для реализации которого был разработана авторская анкета для опроса педагогических работников, содержание которой полностью соответствует задачам проведенного исследования.

Суждения, высказанные при анкетировании молодыми и будущими педагогами, позволяют оценить понимание ими смыслового детерминизма феноменов наставничества и его аналогов; значимость и прогностическую необходимость сотрудничества с более опытными коллегами; а также выявить основные предпочтения в моделях реализации субъект-субъектного взаимодействия в процессе такого сотрудничества, что возможно отнести к теоретической значимости проведенного исследования.

По результатам опроса возможно сформулировать первичные выводы о понимании педагогами сущности педагогических технологий наставничества, тьюторства, кураторства, коучинга, менторинга, что является важным для оценивания присутствия смыслового детерминизма педагогических феноменов в условиях терминологического разнообразия и имеет практическую значимость для их последующего применения в конкретной образовательной практике как при реализации эффективного взаимодействия между педагогами, так и в контексте появления новых моделей взаимодействия педагога с обучающимися.

Определяя профессиональную компетентность педагога как интегративное личностное качество, включающее «психолого-педагогические и предметные знания, профессиональные умения и навыки, личностный опыт» [6, с. 88], можно утверждать, что опытными педагогами не рождаются и даже не становятся в процессе освоения образовательных программ педагогического направления подготовки. Сложность адаптации молодых специалистов в образовательной среде обусловлена быстроменяющимися требованиями к педагогической деятельности как со стороны профессионального сообщества, так и со стороны социума в лице обучающихся, их родителей и иных заинтересованных лиц. Педагогу необходимо постоянно самосовершенствоваться, овладевать новыми компетенциями и являться носителем социальных ценностей и профессиональной культуры.

Констатируя востребованность российской системой образования изменения форм реализации педагогической деятельности и функций самого педагога [1], следует признать необходимость сопровождения и поддержки молодых педагогов в процессе их профессионального развития со стороны более опытных

коллег и руководства образовательных организаций. Действительно, в современной педагогической науке и образовательной практике наблюдается повышение исследовательского интереса к выявлению эффективных механизмов профессиональной поддержки молодых неопытных педагогов [2; 3; 7; 8].

Для определения в существующем разнообразии той педагогической технологии, которая является наиболее релевантной для разрешения конкретной проблемной ситуации, и практической реализации прогностической стратегии профессионального развития молодого педагога, преподавателям и студентам 1-го и 2-го курса магистратуры направления подготовки 44.00.00 Педагогическое образование Южного федерального университета была предложена для осмысления авторская анкета (табл. 1).

Общее количество участников опроса составило 60 человек, 58,3% которых имеют опыт профессиональной педагогической деятельности, а 41,7% признались в полном его отсутствии. Из общего количества опрошенных 38,3% (23 человека) имеют минимальный практический опыт, составляющий менее 5 лет. 11,7% (7 респондентов) имеют стаж педагогической деятельности более 5, но не превышающий 10 лет. Следовательно, 91,7% опрошенных следует признать молодыми или будущими педагогами. Оставшиеся 8,3% опрошенных могут быть отнесены к опытным педагогам, чей педагогический стаж составляет более 10 лет. Из них 4 человека (6,7%) с педагогическим опытом до 20 лет и 1 человек (1,7%) указал свой педагогический стаж свыше 20 лет.

Переходя к осмыслению результатов проведенного анкетирования, прежде всего заметим, что для оценивания значимости для профессионального роста молодых педагогов наличия взаимодействия с более опытными коллегами была предложена 5-балльная шкала, в соответствии с которой предлагалось поставить 1 балл, если такое взаимодействие не имеет значения, по мнению респондента, 2 – не принципиально, но возможно, 3 – значимо в определенных ситуациях, 4 – существенно на систематической основе, 5 – принципиально важно.

Сразу отметим, что ни один из участников опроса не воспользовался правом выставления минимального количества (1 и 2) баллов. При этом подавляющее большинство респондентов, 56,7% (34 человека), отметили, что «принципиально важно» наличие субъект-субъектных взаимодействий между коллегами. Еще 30% (18 человек) опрошенных считают, что такое взаимодействие «существенно на систематической основе». 13,3% (8 человек) респондентов отметили не системную, а ситуативную значимость взаимодействия педагог – педагог.

Таким образом, один из основных выводов, который следует из проведенного анкетирования следующий: 100% опрошенных считают значимым взаимодействие между коллегами для профессионального становления молодых педагогов, причем подавляющее большинство (около 87%) голосует за принципиальную важность систематического взаимодействия.

Учитывая используемый размер выборки и распространяя полученный вывод на всю генеральную совокупность действующих и будущих педагогов с доверительной вероятностью 95%, получаем верхнюю границу доверительного интервала около ±2,5%. Проведенной оценки достаточно для однозначного понимания востребованности сотрудничества в педагогическом сообществе и его принципиальном значении для профессионального развития молодых педагогов.

Исследуя вариативность ответов при выборе наиболее оптимальной формы сотрудничества между молодым и опытным педагогом, явным лидером и наиболее востребованной, по мнению опрошенных, формой взаимодействия является педагогическая технология наставничества, которой отдали предпочтение 63,3% (38) респондентов. За кураторство проголосовали 15% (9) опрошенных, а тьюторство считают эффективным способом сотрудничества 11,75% (7) педагогов. Технологии менторинга и коучинга набрали одинаковое количество голосов,

Таблица 1

Анкета для опроса педагогических работников
«О значении, форме и условиях взаимодействия молодых педагогов с более опытными коллегами»

Будем признательны за честные и искренние ответы, анализ которых позволит сделать некоторые прогностические выводы о значении межличностного профессионального взаимодействия для молодых педагогов в период их вхождения в профессиональную деятельность	
1.	**Имеется ли у Вас опыт педагогической деятельности и насколько он длителен?** (Нет, Да, менее 5 лет, 6-10 лет, 11 – 20 лет, более 20 лет).
2.	**Оцените по 5-ти балльной шкале значимость для профессионального роста молодых педагогов наличия взаимодействия с более опытными коллегами?** *(1 – не имеет значения, 2 – не принципиально, но возможно, 3 – значимо в определенных ситуациях, 4 – существенно на систематической основе, 5 – принципиально важно)*
3.	**Какая, на Ваш взгляд, форма сотрудничества между молодым и опытным педагогом была бы наиболее оптимальной?** (Выберите один вариант ответа: Тьюторство, Наставничество, Кураторство, Коучинг, Менторинг)
4.	**Какой смысл Вы вкладываете в определение каждой из вышеуказанных возможных форм сотрудничества? Поставьте в соответствие различные формы сотрудничества наиболее соответствующему, на Ваш взгляд, определению каждого из феноменов** (Тьюторство, Наставничество, Кураторство, Коучинг, Менторинг**)**
5.	**Имеет ли значение конкретная форма сотрудничества и взаимодействия педагогов с различным опытом для повышения эффективности их профессиональной деятельности?** Выберите один вариант ответа. A. Форма сотрудничества не имеет значения B. Форма сотрудничества не принципиальна, главное, чтобы было взаимодействие C. Форма сотрудничества определяется целью взаимодействия педагогов D. Форма сотрудничества определяется личностными качествами педагогов E. Затрудняюсь ответить / не думал (а) об этом
6.	**Как часто, на Ваш взгляд, должно осуществляться взаимодействие молодых и опытных педагогов, чтобы оно было эффективным?** (Еженедельно, Ежемесячно, Раз в квартал, Несколько раз в год, По мере необходимости)
7.	**Какие темы Вы считаете наиболее важными для обсуждения с более опытными коллегами?** Выберите несколько вариантов ответа. A. Отбор дидактического содержания для проведения учебных занятий B. Диагностико-квалиметрическое сопровождение учебного процесса, оценка учебных достижений обучающихся C. Педагогические методики и технологии D. Организация учебных занятий, дисциплина и управление обучающимися E. Работа с родителями или представителями обучающихся F. Внеучебная деятельность G. Другое
8.	**В какой форме Вы бы хотели взаимодействовать с более опытными коллегами?** Выберите несколько вариантов ответа. A. Личное общение в очном формате B. Онлайн-платформы для общения C. Доступ к учебным материалам и образовательным контентам опытных педагогов D. Совместный отбор содержания, средств наглядности и методик обучения E. Взаимопосещение учебных занятий F. Педагогическая рефлексия по проведённым учебным занятиям G. Совместное проведение внеучебных мероприятий H. Другое
9.	**Как Вы думаете, что может помочь улучшить взаимодействие между молодыми и опытными педагогами в конкретной образовательной организации?** Открытый вопрос.
10.	**Как Вы считаете, необходимо ли полноценное внедрение мер поддержки молодых педагогов более опытными коллегами?** A. Да, необходима постоянная поддержка B. Необходима поддержка для решения точечных вопросов C. Нет необходимости в данной мере D. Затрудняюсь ответить / не думал (а) об этом

по 5% (3), разделив последнее место среди представленных феноменов. Следует предположить, что приоритет наставничества как формы взаимодействия в процессе профессионального становления педагогов является следствием отношения к ней как к наиболее традиционной, понятной, укоренившейся и зарекомендовавшей себя форме сотрудничества. Подробный анализ смыслового детерминизма сущности каждого феномена в представлении участников опроса будет рассмотрен ниже.

Анализируя представления респондентов о том, чем определяется выбор конкретной формы взаимодействия педагогов с различным опытом, а также имеет ли форма сотрудничества принципиальное значение для повышения эффективности профессиональной деятельности молодых педагогов, большинство респондентов 65% (39) отметили, что форма сотрудничества должна определяться конечной целью взаимодействия педагогов. 18,3% (11) отметили важность личностных качеств педагогов при выборе формы взаимодействия. Еще 15% (9) полагают, что форма сотрудничества не имеет принципиального значения, а важным является сам факт существования такого взаимодействия. Всего 1 человек (1,7%) высказался о том, что не имеет значения, в какой форме будет осуществляться взаимодействие.

Осмысливая ответы на вопрос о частоте осуществления взаимодействия молодых и опытных педагогов, заметим, что все ответы возможно разделить на 3 группы. К 1-ой группе, которая составляет более половины опрошенных (55%) можно отнести тех молодых педагогов, которые считают необходимым регулярное взаимодействие. При этом 30% (18) полагают, что взаимодействие с более опытными коллегами должно происходить еженедельно. 25% (15) опрошенных считают достаточным наличие ежемесячного сотрудничества. Ко 2-ой группе возможно отнести тех, кто считает, что педагоги должны взаимодействовать по мере необходимости. К этой группе относится более трети респондентов – 38,3% (23). Наименее малочисленной является 3-я группа, высказавшаяся за эпизодический вариант совместной работы педагогов. В ней оказались всего четверо опрошенных, трое из которых (5%) считают достаточным для продуктивного сотрудничества ежеквартальное взаимодействие, и один респондент полагает, что достаточным является взаимодействие всего несколько раз в год.

В рамках нашего исследования мы решили выяснить наиболее важные для молодых педагогов темы, которые они хотели бы выносить на обсуждение с более опытными коллегами, предложив им определенный перечень и право выбора нескольких вариантов ответа.

Наибольший интерес, как показывают ответы, вызывает обсуждение методических вопросов, связанных с использованием педагогических методик и технологий – 86,7% (52), а также организационных, связанных с проведением учебных занятий, дисциплины и управления обучающимися, – 75% (45). Данный выбор очевиден и демонстрирует наиболее актуальные проблемы молодого педагога, существующие в период вхождения в профессию. Полученные результаты указывают на стремление педагогов к быстрейшей адаптации в профессиональной деятельности, овладению педагогическим мастерством и внедрению инновационных подходов в педагогическую практику.

Работа с родителями или представителями обучающихся и отбор дидактического содержания для проведения учебных занятий интересует около половины опрошенных, 53,3% и 48,3% соответственно. Содержание образования и тщательный выбор учебного материала находятся в фокусе внимания педагога с любым стажем педагогической деятельности, тем более актуальны для начинающего специалиста. Акцент на взаимодействие с родителями может свидетельствовать о понимании молодыми педагогами важности семейных традиций для осознания ценности получения образования обучающимися, создания благоприятной образовательной среды и единообразия требований к обучению дома и в школе. Только совместные усилия родителей и педагогов могут способствовать урегулированию конфликтов или проблем в поведении обучающихся в случае их возникновения. Тесный контакт с родителями, активно участвующими в школьной жизни своих детей, способствует повышению мотивации обучающихся и интереса к учебе. Однако умение налаживать доверительные контакты с другими людьми – всегда непростая задача, которая существенно усложняется при отсутствии опыта такого взаимодействия.

Удивляет тот факт, что оценка учебных достижений обучающихся и создание для этого диагностико-квалиметрического сопровождения учебного процесса интересуют только 38,3% (23) респондентов. Хотя контрольно-оценочная деятельность и успеваемость обучающихся является немаловажным индикатором качества образовательного процесса, организуемого педагогом. Вопросы, находящиеся вне учебной деятельности, интересуют только 15% (9) опрошенных, хотя важность неформальной обстановки и отсутствие временных ограничений уроком должна способствовать установлению доверительного контакта с обучающимися и раскрытию личности педагога и его интересов за пределами предметной области. Вероятно, для понимания молодыми педагогами важности этих направлений педагогической деятельности необходима дополнительная просветительская работа со стороны более опытных коллег.

Оценивая предпочтения в основном молодежной аудитории о формате и способах взаимодействия с более опытными коллегами, которые предполагали множественность вариантов выбора, с удивлением было обнаружено, что в век цифровых технологий всего 41,7% (25) респондентов видят педагогическое сотрудничество посредством онлайн-платформ, приложений и всевозможных гаджетов. Сдержанный интерес к сотрудничеству в онлайн-формате, возможно, связан с недостаточной цифровой грамотностью и ограниченным доступом к технологическим ресурсам. Однако при этом оценивается как наиболее продуктивный способ взаимодействия непосредственное личное общение в очном формате, за который высказались 78,35% (47) опрошенных.

Молодые педагоги нуждаются в готовых методических материалах, которые возможно было бы использовать сразу в учебном процессе или адаптировать под свою методическую систему преподавания и конкретных обучающихся. Вероятно, поэтому 68,3% (41) респондентов хотели бы получить доступ к учебным материалам и образовательным контентам более опытных педагогов.

Нельзя не отметить тот факт, что педагогам важно посещать занятия коллег, рефлексировать и обмениваться опытом. Это подтверждают 53,3% (32) участников опроса, желающих взаимодействовать в рамках педагогической рефлексии по проведённым учебным занятиям. 46,7% (28) респондентов ответили, что взаимопосещение учебных занятий было бы подходящей формой сотрудничества. 45% (27) опрошенных считают для себя привлекательным совместный отбор содержания, средств наглядности и методик обучения. Совместное проведение внеучебных мероприятий как форму взаимодействия педагогов видят 31,7% (19) опрошенных. Возможность выбора каких-либо иных форм сотрудничества рассматривают для себя только 1,7% (1) респондентов.

Для получения информации о возможных способах улучшения взаимодействия между молодыми и опытными педагогами в конкретной образовательной организации в анкете был предложен открытый вопрос соответствующего содержания. В качестве обратной связи было получено 52 ответа. Вопрос выявил разнообразные точки зрения респондентов, но многие респонденты подчёркивают значимость сотрудничества между молодыми и опытными педагогами, причем предлагается официальное закрепление за молодыми педагогами опытных наставников, создание индивидуальных планов личностного развития, регулярных встреч, обратной связи и т. д. Участники опроса акцентируют своё внимание на необходимости создания как формальных, так и неформальных форм общения, к которым опрошенные относят открытые уроки, семинары, мастер-классы, встречи вне рабочего времени, неформальные обсуждения профессиональных проблем и организацию профессиональных сообществ. Для респондентов важно совместно разрабатывать и реализовывать проекты с опытными педагогами, быть

Таблица 2

Смысловой детерминизм феноменов «тьюторство», «наставничество», «коучинг», «менторинг» и «кураторство», используемый при опросе

	Название феноменов		*Содержательная сущность феноменов*
1.	Тьюторство	A.	– «это позиция сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ» [9, с. 89]
2)	Наставничество	B.	– «это процесс обучения и воспитания, в ходе которого человек, обладающий значительным опытом и знаниями, реализуя эталонную функцию, осуществляет обучение, опеку, поддержку, консультирование, а также оказывает дружескую помощь менее опытному и знающему педагогу в период его вхождения в профессиональную деятельность» [10, с. 214]
3.	Менторинг	C.	– «это поддержка менее опытного педагога более опытным, которая направлена на профессиональное развитие новичка, его становление частью коллектива и адаптацию к условиям работы в конкретном учебном учреждении» [11, с. 103]
4.	Кураторство	D.	– «это форма педагогического взаимодействия, заключающаяся в обеспечении методической помощи в решении учебных вопросов; обучении навыкам организаторской деятельности, умению работать в коллективе; оказании методической помощи по организации самообразования и культурного досуга» [12, с. 45].
5.	Коучинг	E.	– «это сфокусированный на решении и ориентированный на результат процесс сотрудничества, в ходе которого улучшается выполнение деятельности человеком (педагогом), увеличивается его жизненный опыт посредством раскрытия собственного потенциала личности» [13, с. 166]

с ними на постоянной связи и заручиться поддержкой, устраняя межличностные и профессиональные барьеры. Вектор развития современных педагогов направлен на профессиональный рост, поэтому многие отмечают важность проведения тренингов и иных мотивационных мероприятий, направленных на собственное развитие.

Результаты опроса в разных контекстах подтверждают желание постоянного взаимодействия молодых педагогов с более опытными коллегами. Молодыми педагогами при входе в профессию востребована полноценная организация и внедрение мер постоянной поддержки со стороны более опытных коллег, что подтвердили 56,7% (34) респондентов, еще 38,3% (23) полагают, что поддержка педагогов важна в точечных вопросах. Только 3,3% (2) участников опроса считают, что в подобных мерах нет необходимости, 1,7% (1) пока не определились с данным вопросом.

Таким образом, общий концептуальный вывод, который следует из анализа результатов исследования, заключается в том, что молодыми педагогами востребована поддержка своих коллег с профессиональным педагогическим опытом. Количественные показатели, полученные при опросе, указывают на необходимость разработки системного подхода к взаимодействию между педагогами, что требуется учитывать руководителям образовательных организаций для создания условий успешного сотрудничества и комфортной образовательной среды.

Возвращаясь к терминологическому разнообразию педагогических феноменов и пониманию педагогами их сущности и отличительных особенностей практической реализации, участникам опроса было предложено 5 определений феноменов «тьюторство», «наставничество», «коучинг», «менторинг» и «кураторство» (табл. 2). Каждое определение изначально было размещено в хаотичном порядке и респондентам необходимо было поставить в соответствие каждому феномену то из определений, которое, по их мнению, наиболее полно детерминирует сущность данного понятия.

При сравнительном анализе результатов опроса (рис. 1) вызвал удивление тот факт, что феномены тьюторства, кураторства и коучинга содержательно верно детерминировали более 50% респондентов, при этом четко определили сущность наставничества только 35% опрошенных молодых педагогов. Еще 30% респондентов определение наставничества поставили в соответствие с сущностью менторинга. И наоборот, 43,3% опрошенных сущностью наставничества детерминировали менторинг, который как отдельную технологию верно определили только 28,3% опрошенных.

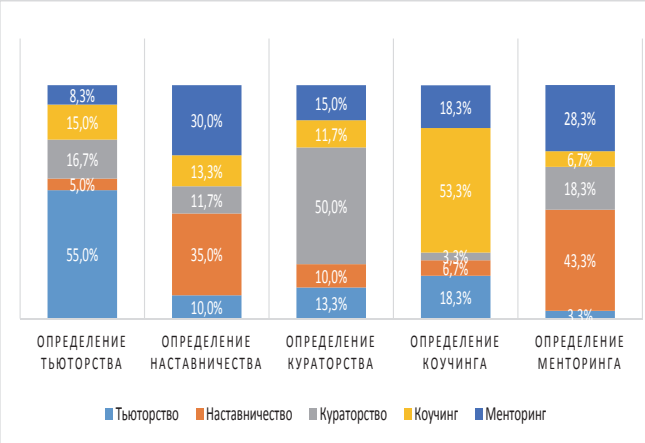


Рис. 1. Результаты экспериментального детерминирования феноменов

Результаты опроса могут служить экспериментальным подтверждением нашей гипотезы о том, что «содержательные сущности рассматриваемых феноменов детерминируются педагогами не всегда однозначно, а их разнообразие усложняет понятийное восприятие данных категорий» [4, с. 31].

Наличие путаницы в определении понятия наставничества, на первый взгляд, подвергает сомнению наш вывод о том, что приоритет данной технологии, полученный при анкетировании и приведенный выше как наиболее оптимальной формы сотрудничества между педагогами, основан на понимании содержательного смысла ее практического применения и на давности ее использования в образовательной деятельности [8]. Однако более детальное осмысление сущности технологий наставничества и менторинга, произведенное ранее на основе анализа особенностей субъект-субъектного взаимодействия при их практической реализации [4], показывает, что в фокусе внимания обеих технологий находится доминирующий наставник (ментор), оказывающий непосредственное воздействие на наставляемого (менти). На этом основании данные педагогические технологии были отнесены авторами к одному кластеру, внутри которого сущность феноменов при наличии отдельных нюансов можно считать синонимичной. Этому кластеру, к которому из рассматриваемых феноменов было отнесено также кураторство, поставлена в соответствие *модель доминации (модель наставничества)* [4, рис. 1, с. 33] субъект-субъектного взаимодействия, в отличие от технологий тьюторства и коучинга, которые являются сущностными синонимами, демонстрируя *модель* субъект-субъектного *сопровождения (модель тьюторства)* [4, рис. 2, с. 33].

Таким образом, если поставить в соответствие определениям каждой из педагогических технологий вклад от всех ее синонимичных феноменов, принадлежащих к одному кластеру и реализующих одну и ту же модель субъект-субъектного взаимодействия, получаем «нормированное на модель» представление результатов экспериментального детерминирования феноменов (рис. 2).

Анализ рис. 2 показывает, что отличительные особенности моделей субъект-субъектного взаимодействия между опытным и начинающим педагогами понятийно адекватно детерминируют при определении данных феноменов не менее 70% респондентов. Заметим, что модель доминации при сотрудничестве, в которой наставник (куратор, ментор) реализует и демонстрирует эталонную функцию для оказания помощи в интеграции молодого педагога в образовательную среду, адекватно детерминируется бо́льшим количеством опрошенных (от 75% до 90%). Вероятно, как и предполагалось ранее, на этих количественных результатах сказываются наиболее глубокие исторические корни наставничества как социального феномена.

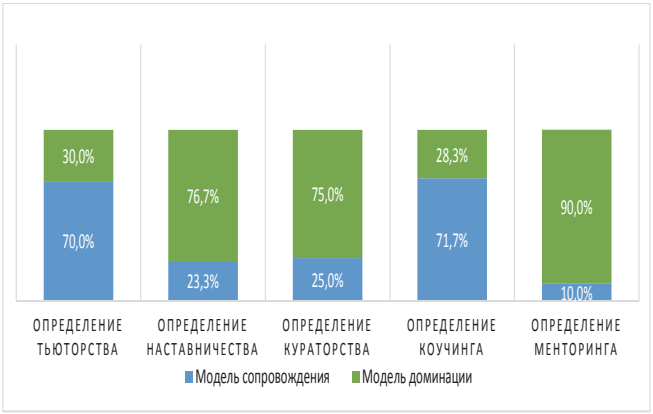


Рис. 2. Экспериментальное детерминирование феноменов, «нормированное на модель» взаимодействия

«Пронормировав на модель» субъект-субъектного взаимодействия вариативность ответов при выборе наиболее оптимальной формы сотрудничества между молодым и опытным педагогом, где технологии наставничества, кураторства и тьюторства попали на 1, 2 и 3 место соответственно, приходим к однозначному выводу о предпочтении модели доминации, или модели наставничества. Здесь уместно напомнить, что в современных условиях «наставничество в общем смысле определяется как универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве» [2, с. 2]. Это определение подтверждает, что в современной интерпретации в основании модели доминации лежит не сугубо авторитарный базовый принцип «делай как я». Несмотря на то, что в фокусе внимания по-прежнему находится наставник, демонстрирующий некий поведенческий образец профессионализма и педагогического мастерства, он является старшим партнером, а не диктатором, предлагая сотрудничество и оставляя возможность для творческой самореализации молодого педагога.

Закономерный вывод, который следует из проведенного исследования, связан с тем, что, на наш взгляд, следует уменьшить терминологическое разнообразие, детерминировав понятийное поле феноменов моделями субъект-субъектного взаимодействия и используя различные категории для описания только принципиально отличающихся по сущности педагогических технологий. В данном случае из 5 исходных феноменов – «тьюторство», «наставничество», «коучинг», «менторинг» и «кураторство» – возможно в широком применении оставить только первые 2, которые соответствуют разным моделям субъект-субъектного взаимодействия. Это позволит уменьшить энтропию образовательного пространства, преодолеть понятийный хаос в представлениях молодых педагогов и должно способствовать четкой дифференцированности инструментальных моделей их применения в образовательной практике.

В заключение отметим, что проведённое нами исследование позволило выявить принципиальную важность взаимодействия с более опытными коллегами для профессионального развития молодых педагогов. Молодые люди готовы к совместной работе и восприятию ценного педагогического опыта, существующих методических наработок и способны перенять эффективные подходы к обучению, избегая типичных ошибок при овладении практическими навыками на начальном этапе вхождения в профессию. Это подтверждает выбор наиболее важных тем взаимодействия, находящихся в фокусе внимания молодого поколения, к которым относятся педагогические технологии, организация и управление

образовательным процессом, отбор дидактических материалов. Такие приоритеты свидетельствуют о стремлении молодых педагогов к профессиональному самосовершенствованию. Заметим, что участники опроса отдают предпочтение личному контакту, что позволяет обеспечить оперативный обмен опытом, обратную связь и практическую демонстрацию профессиональных навыков в реальном «живом» педагогическом процессе, несмотря на развитие и внедрение цифровых технологий в образование. Это означает, что межпоколенческое взаимодействие педагогов укрепляет корпоративную культуру, создает атмосферу доверия и взаимопомощи в образовательной организации, обеспечивает преемственность традиций и ценностей образования, что положительно сказывается на качестве образовательного процесса в целом, сохраняя при этом его динамичное развитие.

Исследование показывает, что педагогической науке не следует перегружать образовательную практику и педагогов избыточностью терминологического аппарата, который не приводит к разнообразию поведенческих моделей взаимодействия при практической реализации, но усложняет смысловой детерминизм и понимание используемых феноменов. Все терминологическое разнообразие может быть сведено лишь к двум отличным друг от друга моделям субъект-субъектного взаимодействия – тьюторству и наставничеству. При этом предпочтение педагогов отдано наставничеству как наиболее оптимальной форме сотрудничества между молодыми и опытными педагогами, которое при демонстрации эталонных образцов педагогического мастерства старшими коллегами должно способствовать быстрейшей адаптации молодых педагогов к профессиональной среде. Заметим, что получение поддержки и обратной связи от опытных коллег должно способствовать уверенности в своих силах, вовлеченности в общее дело, повышая профессиональную мотивацию молодых педагогов. Хочется надеяться, что снижение уровня стресса на этапе адаптации к профессиональной деятельности должно уменьшить риск профессионального выгорания, разочарования и ухода из профессии молодых педагогов, способствуя долгосрочному устойчивому развитию кадрового потенциала в образовательной сфере [14]. Это очень важно, поскольку молодые специалисты часто более открыты к экспериментам и использованию современных технологий, что в сочетании с опытом старших коллег стимулирует внедрение новых идей и подходов в образовательный процесс, позволяя создавать более эффективные и актуальные образовательные программы, отвечающие потребностям современного общества.

Следует прислушаться к мнению почти 90% опрошенных, что в той или иной степени меры поддержки со стороны административного аппарата необходимо внедрять на официальном уровне муниципальных, государственных, федеральных органов власти, в чьем подчинении находятся учреждение и контроль деятельности образовательных организаций. Помимо развития профессиональных сообществ, организации формального и неформального взаимодействия, использования инновационных технологий, создания гибких подходов к сотрудничеству с ориентацией на молодое поколение, необходима разработка системных моделей наставничества и тьюторства, внедрение которых является условием не только профессионально-личностного развития педагогов, но и повышения качества образования в целом, формирования устойчивой образовательной системы страны [14].

Библиографический список

1. Иванова С.В. Как влияет четвертая промышленная революция на образование? Отклик на книгу Клауса Шваба «Четвертая промышленная революция» (Москва: ЭКСМО, 2019). *Ценности и смыслы*. 2020; № 2 (66): 146–151.
2. Зорина И.А. Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и требования. *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2023; № 2 (14): 1–9.
3. Шульпин А.Н. Наставничество как социально-педагогический феномен и инструмент совершенствования работы объединения дополнительного образования. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2021; № 2 (30): 141–146.
4. Сафонцева Н.Ю., Кривенко-Бахмутская Ю.Н. Модели субъект-субъектного взаимодействия как основа смыслового детерминизма феномена наставничества и его аналогов. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 30–34.
5. Бермус А.Г., Сериков В.В., Алтынникова Н.В. Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2021; Т. 18, № 4: 667–691.
6. Портнова К.И., Бычкова Н.В., Волков В.В. Формирование управленческих компетенций будущих специалистов профессионального обучения в системе высшего образования. *Преподаватель XXI век*. 2019; № 2: 86–91.
7. Гиндес Е.Г., Троян И.А., Кравченко Л.А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития. *Высшее образование в России*. 2023; № 8-9: 110–129.
8. Югфельд Е.А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2022; № 5 (10): 1–11.
9. Игнатьева Е.П. Тьюторское сопровождение как педагогический феномен. *Вестник ЧГПУ*. 2009; № 6: 86–92.
10. Фролова С.В., Базарнова Н.Д. Наставничество и менторинг: анализ понятий. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 61-2: 213–216.
11. Игнатьева Е.В., Рябкова Ю.В. Менторинг и наставничество: сравнительный анализ понятийного поля. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 62-3: 102–104.
12. Петрова М.С. Кураторство как средство организации эффективного взаимодействия преподавателя и студента. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010; № 3: 44–46.
13. Никулина Н.Н., Березина С.В., Ушаков И.И. Сущность и роль коучинга в образовании и воспитании. *Образование. Наука. Научные кадры*. 2019; № 3: 165–169.
14. Иванова С.В., Иванов О.Б. Устойчивое развитие в неустойчивом мире: образовательный аспект. *Ценности и смыслы*. 2021; № 3 (73): 6–26.

References

1. Ivanova S.V. Kak vliyaet chetvertaya promyshlennaya revolyuciya na obrazovanie? Otklik na knigu Klausa Shvaba «Chetvertaya promyshlennaya revolyuciya» (Moskva: `EKSMO, 2019). *Cennosti i smysly*. 2020; № 2 (66): 146-151.
2. Zorina I.A. Nastavnichestvo kak social'nyj fenomen: sovremennye vyzovy i trebovaniya. *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya*. 2023; № 2 (14): 1-9.
3. Shul'pin A.N. Nastavnichestvo kak social'no-pedagogicheskij fenomen i instrument sovershenstvovaniya raboty ob`edineniya dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2021; № 2 (30): 141-146.
4. Safonceva N.Yu., Krivenko-Bahmutskaya Yu.N. Modeli sub`ekt-sub`ektnogo vzaimodejstviya kak osnova smyslovogo determinizma fenomena nastavnichestva i ego analogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 30-34.
5. Bermus A.G., Serikov V.V., Altynikova N.V. Soderzhanie pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennom mire: smysly, problemy, praktiki i perspektivy razvitiya. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2021; T. 18, № 4: 667-691.
6. Portnova K.I., Bychkova N.V., Volkov V.V. Formirovanie upravlencheskih kompetencij buduschih specialistov professional'nogo obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya. *Prepodavatel' XXI vek*. 2019; № 2: 86-91.
7. Gindes E.G., Troyan I.A., Kravchenko L.A. Nastavnichestvo v vysshem obrazovanii: koncepciya, model' i perspektivy razvitiya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; № 8-9: 110-129.
8. Yugfel'd E.A. K voprosu o fenomene nastavnichestva: istoricheskij aspekt. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2022; № 5 (10): 1-11.
9. Ignat'eva E.P. T'yutorskoe soprovozhdenie kak pedagogicheskij fenomen. *Vestnik ChGPU*. 2009; № 6: 86-92.
10. Frolova S.V., Bazarnova N.D. Nastavnichestvo i mentoring: analiz ponyatij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 61-2: 213-216.
11. Ignat'eva E.V., Ryabkova Yu.V. Mentoring i nastavnichestvo: sravnitel'nyj analiz ponyatijnogo polya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 62-3: 102-104.
12. Petrova M.S. Kuratorstvo kak sredstvo organizacii `effektivnogo vzaimodejstviya prepodavatelya i studenta. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2010; № 3: 44-46.
13. Nikulina N.N., Berezina S.V., Ushakov I.I. Suschnost' i rol' kouchinga v obrazovanii i vospitanii. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*. 2019; № 3: 165-169.
14. Ivanova S.V., Ivanov O.B. Ustojchivoe razvitie v neustojchivom mire: obrazovatel'nyj aspekt. *Cennosti i smysly*. 2021; № 3 (73): 6-26.

Статья поступила в редакцию 13.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-148-151

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

CRITERIA AND INDICATORS OF FORMATION OF ECONOMIC CULTURE OF CADETS OF MARINE SPECIALTIES. The article examines the importance of assessing the economic culture of cadets of maritime specialties in the process of forming their professional competence at the current stage of economic development of the maritime industry. The criteria and indicators of forming economic culture of cadets of maritime universities are proposed taking into account the peculiarities of maritime activities and the need to integrate economic knowledge into professional training. Tools for assessing the level of knowledge, skills and attitude of cadets

of maritime specialties to economic processes, as well as their influence on the training of professional specialists in the field of maritime transport are analyzed. The presented material contains results of the conducted empirical pedagogical experiment and practical recommendations for the faculty of maritime universities on the assessment of educational activities aimed at forming economic culture of cadets of maritime specialties.

Key words: **economic culture, professional knowledge, skills, abilities, criteria, indicators, performance assessment, professional activity, maritime industry economics, cadets of maritime specialties**

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

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ МОРСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается значимость оценки экономической культуры курсантов морских специальностей в процессе формирования их профессиональной компетентности на современном этапе экономического развития морской отрасли. Предложены критерии и показатели формирования экономической культуры курсантов морских вузов с учетом особенности морской деятельности и необходимости интеграции экономических знаний в профессиональную подготовку. Проанализированы инструменты, позволяющие оценить уровень знаний, умений, навыков и отношение курсантов морских специальностей к экономическим процессам, а также их влияние на подготовку профессиональных специалистов в области морского транспорта. Представленный материал содержит результаты проведенного эмпирического педагогического эксперимента и практические рекомендации для профессорско-преподавательского состава морских университетов по оценке образовательной деятельности, направленной на формирование экономической культуры курсантов морских специальностей.

Ключевые слова: **экономическая культура, профессиональные знания, умения, навыки, критерии, показатели, оценка эффективности, профессиональная деятельность, экономика морской отрасли, курсанты морских специальностей**

Актуальность проблемы определяется рядом существенных факторов. Экономическая культура представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной деятельности в сфере экономики. Формирование экономической культуры включает в себя не только теоретические знания, но и практическое применение, что делает важным определение эффективных критериев и показателей ее уровня. Экономическая культура курсантов морских специальностей является важным элементом их профессиональной подготовки. Для курсантов морских специальностей, работающих в условиях динамичной экономической среды, повышение уровня сформированности экономической культуры становится условием успешной профессиональной деятельности. Оснащенные знаниями в области экономики курсанты способны более эффективно принимать взвешенные решения в условиях рыночной экономики и управлять ресурсами. В связи с этим актуальность исследования критериев и показателей формирования экономической культуры морских специальностей не вызывает сомнений.

Целью данного исследования является разработка оценки уровня сформированности экономической культуры курсантов морских специальностей, ориентированной на определенно-конкретный кластер критериев и показателей формирования экономической культуры специалистов морской отрасли.

Задачи исследования:

– проанализировать научные публикации по исследуемой теме;

– определить кластер ключевых критериев и их показателей сформированности экономической культуры курсантов морских специальностей;

– разработать анкету оценки уровня экономической культуры курсантов морских специальностей.

Теоретическая значимость: кластер ключевых критериев и показателей сформированности экономической культуры курсантов морских специальностей, который может послужить не только основой для дальнейших исследований и разработки учебных программ, направленных на повышение уровня экономической компетентности будущих специалистов морской отрасли, но и поможет расширить педагогику профессионального образования.

Практическая значимость: предложенная анкета оценки сформированности экономической культуры курсантов морских специальностей как будущих специалистов будет способствовать успешной организации комплексного подхода к постоянному совершенствованию методов обучения в морских вузах и укрепит экономические знания и практические навыки курсантов, что положительно скажется на их профессиональной подготовке.

Новизна исследования заключается в разработке и обосновании оценки сформированности экономической культуры курсантов морских специальностей с учетом указанной автором совокупности ключевых критериев и их показателей, что позволит определить уровень готовности курсантов морских специальностей к плодотворной профессиональной деятельности в области экономики морской отрасли.

Методы исследования: анализ и обзор научных публикаций, педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, статистический анализ.

Сравнительный анализ научных публикаций показал, что в процессе оценки экономической культуры курсантов морских специальностей наиболее эффективным является комплексный подход, который помогает определить уровень развития ключевых профессиональных компетенций, таких как умение анализировать данные, принимать обоснованные решения в незнакомой экономической ситуации, применять этические нормы в экономике, составлять личные портфолио (работ курсантов, отражающих их достижения и уровень знаний в экономической области).

Так, Е.М. Дорофеев [1] в своих работах неоднократно отмечает, что экономическая культура включает в себя такие компоненты, как знания, умения, ценности и установки. При этом он уточняет, что знания – это понимание основных экономических понятий, законов и знание специфики экономики морского дела, а умения – это способность применять экономические знания на практике, включая анализ рыночных условий, управление ресурсами и принятие обоснованных решений. К ценностным установкам Е.М. Дорофеев относил формирование ответственного отношения к экономическим ресурсам, осознание важности экономической эффективности и устойчивого развития.

Соглашаясь с мнением Н.П. Круковича [2] относительно того, что для оценки экономической культуры курсантов морских специалистов необходимо выделять ключевые критерии и показатели, проясним существенное различие и взаимосвязь между понятиями «критерии экономической культуры курсантов морских специальностей» и «показатели экономической культуры курсантов морских специальностей», а также отметим их содержание, структуру и функции в контексте нашего исследования.

Показатели экономической культуры курсантов морских специальностей есть не что иное, как отражающие уровень сформированности экономической культуры характеристики, которые могут быть количественными или качественными и служат основой оценке. Критерии экономической культуры курсантов морских специальностей помогают структурировать процесс оценки и определять, что именно будет оцениваться, поэтому являются более обширными категориями, по которым осуществляется оценка показателей. По своей структуре показатели экономической культуры курсантов морских специальностей представляют собой конкретные элементы, которые могут быть измерены и оценены. Это уровни экономических знаний, практических навыков работы в экономической морской среде, способности к принятию решений, этического сознания. Структура критериев экономической культуры курсантов морских специальностей включает в себя группы показателей, которые могут быть объединены по определенному признаку. Например, ученые М.А. Никонорова [3], Т.И. Гумена [3] и В.А. Морозов [4] сходятся во мнении, считая, что «знание и понимание» может включать в себя несколько показателей, таких как знание основ экономики, международной торговли и финансовых инструментов.

Рассматривая функции показателей экономической культуры курсантов морских специальностей, можно отметить, что они служат для измерения и оценки конкретных аспектов экономической культуры и предоставляют информацию о том, на каком уровне находятся курсанты в каждом из рассматриваемых аспектов. Е.А. Кузнецова [5] рекомендует установку рамок оценки экономической культуры и формулирование общих требований считать главной функцией критериев экономической культуры курсантов морских специальностей.

Таким образом, показатели экономической культуры курсантов морских специальностей дают возможность измерить конкретные аспекты, а критерии экономической культуры курсантов морских специальностей помогают структурировать и систематизировать этот процесс оценки.

Представим кластер ключевых критериев экономической культуры обучающихся, выделенный в процессе исследования, из имеющихся в педагогике: (1) когнитивный, (2) мотивационный, (3) аналитический, (4) этика и ответственное отношение к ресурсам, (5) практический. Дадим краткую характеристику каждого из них.

Когнитивный критерий – это уровень знаний в области экономики (конкретный для специальности объем знаний макро- и микроэкономики), понимание базовых экономических понятий (спрос, предложение, рынок, цена и пр.), экономических процессов, явлений, механизмов, их функционирования и влияния на морскую отрасль, осведомленность о международной экономике и торговле, включая специфику морских перевозок.

Мотивационный критерий – это осознание значимости морского транспорта и логистики для национальной и мировой экономики, понимание влияния

экономических факторов на безопасность и устойчивость морских операций, наличие интереса к изучению экономических дисциплин, стремление к профессиональному развитию в области экономики, активность курсантов на занятиях, их участие в дополнительных курсах и семинарах.

Аналитический критерий – умение читать и анализировать финансовые отчеты, знание основ бюджетирования и управления финансами, понимание принципов налогообложения и их влияния на морские компании, способность анализировать экономические данные, умение работать с финансовыми показателями, отчетами, статистикой, способность курсантов проводить анализ экономических ситуаций, оценивать риски и возможности различных экономических решений в контексте морской деятельности.

Этика и ответственное отношение к ресурсам – это знание принципов этики в бизнесе и их применение в морской сфере, осознание социальной ответственности бизнеса и его влияния на общество и окружающую среду, способность принимать этически обоснованные решения в условиях экономической неопределенности, осознание важности эффективного использования ресурсов, умение управлять бюджетом, умение контролировать расходы.

Практический критерий – способность применять экономические знания в реальных ситуациях, разрабатывать финансовые планы и принимать решения бизнес-кейсов, способность к эффективному взаимодействию с коллегами и руководством, умение выражать свои мысли, идеи в ясной доступной для всех форме, умение пользоваться современными экономическими инструментами и технологиями, участие в практических занятиях, стажировках, проектах.

Перечисленные показатели сформированности экономической культуры обучающихся, несомненно, позволяют провести комплексную оценку, в том числе экономической культуры курсантов морских специальностей, поскольку они отражают ключевые аспекты успешной работы. Однако в нашем исследовании будем следовать рекомендациям М.С. Овчаренко [6] и О.Г. Довыденко [7], которые в своих научных работах обосновывают идею о том, что для оценки деятельности в динамичном и конкурентоспособном секторе бизнеса необходимо существенное уточнение как критериев, так и показателей готовности к профессиональной деятельности по конкретной специальности.

Оценка экономической культуры курсантов морских специальностей, рассматриваемая как определение уровня экономических знаний, требует применения различных методик, которые могут оценивать как теоретические знания, так и практические умения и навыки в морской сфере деятельности. Перечислим и дадим краткую характеристику наиболее приемлемых к оценке экономической культуры курсантов морских специальностей методик:

– тестирование (стандартизованные тесты, письменные тесты, аналитические эссе, учебные исследовательские работы, онлайн-тесты), которое позволяет оценить теоретические знания по основам экономики, финансов и управления;

– практические задания (кейс-стади и проектные работы), при помощи которых возможен анализ реальных и гипотетических ситуаций в морской экономике, где курсанты должны применить свои знания для решения проблем, а также разработка бизнес-планов или экономических моделей для морских предприятий, что позволит оценить уровень понимания экономических принципов и их применение

– опросы и анкетирования (анкеты, беседы, интервью), позволяющие оценить самооценку курсантов относительно их знаний и навыков в экономической сфере для более глубокого понимания уровня знаний и уверенности курсантов в своих экономических навыков;

– наблюдение за работой курсантов на практических занятиях, на внеаудиторных занятиях, в процессе симуляций или учебных операций для оценки их способности применять экономические знания в реальных ситуациях или приближенных к ним.

Конечно, перечисленные методики могут быть использованы как по отдельности, так и в комбинации для комплексной оценки уровня экономических знаний, только в том случае, если они адаптированы к конкретным образовательным целям, контексту обучения и специфике морской области.

На основе тщательно отобранных суждений (предложений) для самооценки и взаимооценки курсантами морских вузов уровня знаний в области экономики и финансов морской тематики, уровней практических навыков и применения экономических знаний в морских профессиях, этического сознания и понимания важности этических решений в морском бизнесе нами разработана авторская анкета «Оценка экономической культуры курсантов морских специальностей», которая состоит из 18 базовых предложений, скомпонованных в три блока (критерия): (1) когнитивный; (2) аксиологический; (3) операциональный.

Блок 1. Когнитивный критерий

1.1 Оцените знания основных экономических концепций: спрос, предложение, цена, рыночные механизмы.

1.2 Оцените способности объяснения принципов работы международных рынков.

1.3 Оцените способности объяснения специфику морских перевозок.

1.4 Оцените умение объяснить основные финансовые отчеты (баланс, отчет о прибыли и убытке).

1.5 Оцените умения объяснять значение финансовых отчетов для бизнеса.

1.6 Оцените умение извлекать значимую информацию из экономических данных и делать выводы.

Блок 2. Аксиологический критерий

2.1 Оцените осознание важности этичных решений и их влияния на общество и окружающую среду.

2.2 Оцените знание принципов деловой этики.

2.3 Оцените умение применять принципы деловой этики на практике.

2.4 Оцените способности ясно и убедительно излагать свои мысли и идеи в устной либо письменной форме.

2.5 Оцените умение работать в группе, обсуждая решение экономических задач совместно с коллегами.

2.6 Оцените умение разрабатывать экономические стратегии для оптимизации процессов в морском бизнесе в процессе работы над проектами.

Блок 3. Операциональный критерий

3.1 Оцените способность анализировать информацию на основе фактов в процессе работы на кейс-стади.

3.2 Оцените способность делать обоснованные выводы на основе имеющихся фактов во время проведения дискурсов и бесед.

3.3 Оцените активность участия в мероприятиях, связанных с экономикой в морском бизнесе.

3.4 Оцените участие в деловых играх, кейс-стадиях и других формах активного обучения.

3.5 Оцените умение проводить анализ и интерпретацию финансовых отчетов.

3.6 Оцените участие в проектах или стажировках, где применяются экономические концепции и навыки.

Авторская анкета была апробирована в процессе проведения педагогического эксперимента. В исследовании приняли участие 195 курсантов двух факультетов (эксплуатация водного транспорта и судовождения; эксплуатация водного транспорта и судомеханического вождения) Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова. Педагогический эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий, оценочный. В ходе констатирующего эксперимента и оценочного экспериментов курсанты оценивали себя и своих одногруппников в начале и в конце эксперимента. На формирующем этапе респонденты экспериментальной группы участвовали во внеаудиторных занятиях по целевой авторской программе, направленной на формирование экономической культуры курсантов морских специальностей, разработанной с учетом результатов констатирующего этапа эксперимента. В процессе анализа результатов тестирования использовались статистических методы, а для валидности авторской анкеты результаты были сопоставлены с результатами анализа, полученными в ходе тестирования с использованием следующих известных в педагогике методик: Б.А. Райзберга «Что необходимо человеку для жизни», М. Рокича «Ценностные ориентации личности», А.А. Максименко «Стратегии экономического поведения».

Результаты анкетирования показали, что в экспериментальной группе средний балл респондентов по знаниям в области экономики и финансов вырос с 46% до 81% после проведения педагогического вмешательства, при этом t-значение составило 5,67, а значение p оказалось менее 0,001, что свидетельствует о статистически значимых различиях. То есть внедрение в учебный процесс целенаправленных мероприятий по формированию экономической культуры привело к значительному повышению уровня знаний курсантов, что и подтверждается повышением среднего балла по тестированию:

73% курсантов экспериментальной группы показали, что осознают важность этических решений, в то время как в контрольной группе этот показатель составил 54% на момент окончания педагогического эксперимента. То есть уровень этического сознания курсантов возрос, что подчеркивает важность этических аспектов в их будущей профессиональной деятельности.

Успешность выполнения практических заданий на начало эксперимента составила 52%, только 24% курсантов могли успешно применить свои знания в практических ситуациях при выполнении профзаданий (проектов по экономической тематике связанных с профилем осваиваемой специальности), на конец эксперимента в контрольных группах статистически значимых продвижений не произошло, а в экспериментальных группах, работающих по целевой авторской программе, направленной на формирование экономической культуры, 100% курсантов сумели успешно справиться с заданием, из них эффективных результатов достигло 39%. То есть успешность выполнения практических заданий также повысилась, что свидетельствует о более высоком уровне применения знаний на практике.

Таким образом, эксперимент показал, что интеграция теоретических и практических элементов обучения способствует более глубокому освоению материала и развитию необходимых профессиональных компетенций, в то время как формирование экономической культуры курсантов морских специальностей требует комплексного подхода к организации образовательной среды в морских университетах.

Полученные результаты педагогического эксперимента подтверждают необходимость целенаправленной работы по формированию экономической культуры респондентов, а регулярная оценка экономической культуры курсантов в морских вузах способствует оптимизации образовательного процесса в соответствии с изменениями в экономике морской отрасли. Эффективное педагогическое вмешательство, корректируемое по результатам оценки экономической

культуры, проведенной с использованием предложенной выше авторской анкеты, способствует не только совершенствованию знаний, но и развитию практических умений и навыков, что в конечном итоге повышает качество подготовки курсантов морских специальностей для работы в морской отрасли.

Формирование экономической культуры курсантов в морских вузах является многогранным и комплексным аспектом их подготовки. Экономическая культура для курсантов морских специальностей заключается не только во владении знаниями, но и в приобретении уверенности в себе, что позволяет им принимать ответственные решения в мире морского бизнеса.

Процесс оценки уровня экономической культуры курсантов морских специальностей включает в себя деятельностный, аксиологический, системный подходы, основанные на различных принципах, методах и критериях. Комплексная процедура оценки с учетом совокупности ключевых критериев и их показателей способствует выявлению степени готовности будущих специалистов не только к плодотворной работе в динамичной и конкурентной среде, но и степени их готовности к вызовам рынка, формированию уверенных в себе профессионалов, способных принимать важные решения. Регулярная комплексная оценка и анализ результатов также позволяют подтвердить эффективность образовательного процесса и оптимизировать учебные и воспитательные программы в морских университетах для достижения лучших результатов в формировании экономической культуры курсантов.

В современном обществе высокий уровень экономической культуры человека становится залогом его успеха. Эта культура основана не только на теории, но и проявляется в умении курсантов морских специальностей применять полученные знания в реальной повседневной жизни и в своей будущей карьере.

Таким образом, данное исследование является актуальным и своевременным, а его результаты углубляют и дополняют теорию и практику педагогики и могут быть успешно внедрены в практику морских университетов.

Библиографический список

1. Дорофеев Е.М. Программно-педагогическое сопровождение формирования экономической культуры курсантов Навигацкой школы морского вуза в процессе развития самоконтроля средствами цифровых технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3: 91–95.
2. 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.
3. Никонорова М.А., Гумена Т.И. Формирование готовности курсантов морских вузов к учебной практике (ознакомительная практика (плавательная на морских судах)). *Международный научный журнал.* 2023; № 2 (89): 117–124.
4. Морозов В.А. Экономическая культура и ценности. *Креативная экономика*. 2017; № 1 (11): 135–148.
5. Кузнецова Е.А. Анализ дидактических возможностей методов формирования и развития экономической культуры личности курсантов. *Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет.* Серия: Гуманитарные науки. 2023; № 25: 23–26.
6. Овчаренко М.С. Промежуточные результаты социологических исследований по вопросу финансовой грамотности курсантов военных вузов. *Молодой ученый*. 2021; № 43 (385): 271–275.
7. Довыденко О.Г. Формирование экономической культуры студентов неэкономических специальностей в процессе преподавания экономических дисциплин. *Экономика. Бизнес. Финансы.* 2019; № 8: 34–36.

References

1. Dorofeev E.M. Programmno-pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury kursantov Navigackoj shkoly morskogo vuza v processe razvitiya samokontrolya sredstvami cifrovyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3: 91-95.
2. Krukovich N.P. K voprosu formirovaniya `ekologo-`ekonomicheskoj kul'tury buduschih morskih specialistov. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii ryboprom yslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2021; № 2 (56): 197-200.
3. Nikonorova M.A., Gumena T.I. Formirovanie gotovnosti kursantov morskih vuzov k uchebnoj praktike (oznakomitel'naya praktika (plavatel'naya na morskih sudah)). *Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal*. 2023; № 2 (89): 117-124.
4. Morozov V.A. `Ekonomicheskaya kul'tura i cennosti. *Kreativnaya `ekonomika*. 2017; № 1 (11): 135-148.
5. Kuznecova E.A. Analiz didakticheskih vozmozhnostej metodov formirovaniya i razvitiya `ekonomicheskoj kul'tury lichnosti kursantov. *Vestnik obrazovatel'nogo konsorciuma Srednerusskij universitet.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023; № 25: 23-26.
6. Ovcharenko M.S. Promezhutochnye rezul'taty sociologicheskih issledovanij po voprosu finansovoj gramotnosti kursantov voennyh vuzov. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 43 (385): 271-275.
7. Dovydenko O.G. Formirovanie `ekonomicheskoj kul'tury studentov ne`ekonomicheskih special'nostej v processe prepodavaniya `ekonomicheskih disciplin. *`Ekonomika. Biznes. Finansy.* 2019; № 8: 34-36.

Статья поступила в редакцию 13.02.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-151-154

Tenisheva V.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: vic-ver@mail.ru*
Kuznetsova Yu.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: julx@bk.ru*

LEARNING TO MAKE DECISIONS USING A FOREIGN LANGUAGE. A characteristic feature of the modern multilingual world, including in the maritime industry, is the demand on the labor market for highly qualified specialists who are able not only to speak a foreign language, but also to have the ability to transform it into promptly made professional decisions based on incoming information. The training of a marine specialist for joint work in accordance with professional standards is becoming relevant. In this context, there is a contradiction between the high requirements for the professional activity of a merchant navy specialist in situations of foreign language communication according to the criterion of efficiency and accuracy of technological actions and an insufficiently developed methodology for the formation of algorithms for professional actions of a future specialist related to the use of a foreign language. This study clearly proves the importance of working out the technological operations of professional activity related to decision-making in a foreign language. The methodological basis of the research is the concept of integrative-contextual learning, which allows recreating the professional situation in the educational process, contributing to the formation of necessary professional stereotypes.

Key words: **training of merchant navy specialist, decision-making in foreign language, accuracy and efficiency of actions, integrative-contextual training, business game**

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*

ОБУЧЕНИЕ ПРИНЯТИЮ РЕШЕНИЙ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Характерной особенностью современного многоязычного мира, в том числе в морской индустрии, является востребованность на рынке труда высококвалифицированных специалистов, которые способны не просто владеть иностранным языком, а обладать способностью на основе поступающей информации преобразовывать ее в оперативно принимаемые профессиональные решения. Актуальной становится подготовка морского специалиста к совместной трудовой деятельности согласно профессиональным стандартам. В этом контексте возникает противоречие между высокими требованиями к профессиональной деятельности специалиста морского флота в ситуациях иноязычного общения по критерию оперативности и точности выполнения технологических действий и недостаточно разработанной методикой формирования алгоритмов профессиональных действий будущего специалиста, связанных с использованием иностранного языка. В данном исследовании наглядно доказана важность отработки технологических операций профессиональной деятельности, связанных с принятием решений на иностранном языке. Методологической основой исследования выступает концепция интегративно-контекстного обучения, позволяющая воссоздавать профессиональную ситуацию в условиях учебного процесса, способствуя формированию необходимых профессиональных стереотипов.

Ключевые слова: **подготовка специалиста морского флота, принятие решения на иностранном языке, точность и оперативность действий, интегративно-контекстное обучение, деловая игра**

Актуальность темы определяется наличием противоречия между высокими требованиями к профессиональной деятельности специалиста морского флота в ситуациях иноязычного общения по критерию оперативности и точности выполнения технологических действий и недостаточно разработанной методикой формирования алгоритмов профессиональных действий будущего специалиста, связанных с использованием иностранного языка.

Цель исследования: проектирование методики обучения будущего морского специалиста оперативному принятию решения на иностранном языке.

Объект исследования: процесс обучения будущего морского специалиста с учетом иноязычного общения согласно профессиональным стандартам.

Предмет исследования: методическое сопровождение процесса подготовки морских специалистов к принятию решений средствами иностранного языка.

Задачи исследования:

– выделение компонентов решения операторских задач в иноязычной среде;

– выбор методов подготовки специалиста морского флота к развитию навыков оперативного принятия решений на иностранном языке;

– моделирование в учебном процессе профессиональной системы отношений, соответствующей реальной действительности;

– внедрение методов активного обучения, в частности деловых игр, в процессе подготовки специалистов морского флота;

– анализ уровня формирования профессиональных стереотипов.

Научная новизна: разработка методики формирования алгоритмов профессиональных действий будущего специалиста, связанных с использованием иностранного языка, посредством выделения компонентов точности и оперативности принятия решения в процессе операторской деятельности в иноязычной среде и внедрение на ее основе технологии подготовки будущих специалистов морского флота.

Теоретическая значимость результатов исследования: концептуально обоснованы и экспериментально доказаны дидактические условия формирования навыков оперативного принятия решений в иноязычной среде в процессе освоения студентом профессиональной деятельности морского специалиста.

Практическая значимость результатов исследования: возможность планирования в системе учебно-методических комплексов дисциплин интегрированных занятий по иностранному языку и спецпредметам, направленных на формирование навыков оперативного принятия решений на английском языке в ходе освоения типовых задач морского специалиста.

Известно, что использование иностранного языка расширяет границы восприятия мира человеком, что имеет особое значение в современном мире многоязычия, который сложился в результате исторического проживания на одной территории многонациональных народов. Этот феномен возник в результате глобализации современного мира и сопутствующих ей процессов торгового, информационного, научного, культурного обмена. Актуальным становится знание второго языка, который выступает в качестве «посредника» в ситуациях иноязычного общения. Для нас интерес представляет использование иностранного языка в качестве рабочего в контексте профессиональной деятельности, что и обусловливает проблему выбора стратегий обучения принятию решений в осваиваемой профессиональной деятельности средствами иностранного языка.

Отечественные и зарубежные исследователи, изучая природу билингвизма, выделяют различные цели использования языков [1; 2; 3]. Так, например, Ф. Грожан вводит понятие языкового режима (language mode), когда человек использует разные языки в зависимости от ситуации, которая диктует, какой язык выбрать для общения, а какой временно «деактивировать» [4].

Ряд профессий так или иначе связаны со знанием иностранного языка, причем если для некоторых специальностей знание иностранного языка поощряется, то для других является обязательным условием. Так, для инженера морского транспорта знание иностранного языка является неотъемлемой частью его профессиональной компетентности, основные требования которой устанавливаются в международных конвенциях и федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) [5–8].

Совместная деятельность на морских судах имеет ключевое значение, поскольку обстановка на судне характеризуется многообразием профессиональных задач членов экипажа, эффективность выполнения которых достигается в значительной степени и посредством коммуникации и определяется как деятельность, осуществляемая коллективом людей, действующих во взаимодействии друг с другом [9].

Важным условием совместной деятельности, участниками которой являются представители всех служб на судне, выступает взаимозависимость ее членов, что требует от них четкой координации и объединения их индивидуальных целей для достижения общей. Также важными компонентами выступают взаимная предсказуемость действий, взаимопонимание и способность быстро приспосабливаться к происходящим вокруг процессам, т. е. способность предвидеть действия и реакцию других членов команды. Кроме того, им необходимо грамотно сообщать о своих намерениях и координировать совместные действия. Эта деятельность, как правило, проходит в многонациональном экипаже, при этом коммуникация между ее участниками происходит на одном «рабочем» языке, являющимся для многих представителей команды иностранным, что влечет за собой ряд коммуникативных проблем в процессе принятия профессиональных решений.

Доказано, что язык влияет на силу человеческих эмоций, способность к выбору, анализу и, наконец, принятию решений [10]. Согласно недавним исследованиям, использование иностранного языка при решении задач снижает точность мышления, т. к. оно происходит на чужом языке. Причина кроется в увеличении когнитивной нагрузки, что затрудняет анализ сложных ситуаций. Хотя различия в принятии решений в экстремальных ситуациях людьми, говорящими на разных языках, не наблюдалось, тем не менее исследователи отмечают, что скорость и точность решения задач, требующих логического анализа на иностранном языке, существенно ниже [11], что определяет необходимость подготовки морского специалиста к деятельности, сопряженной с принятием решений на иностранном языке и, следовательно, разработки такой стратегии обучения, которая учитывает интеграцию его обособленных умений и навыков по иностранному языку и специальным предметам в общую систему осваиваемой трудовой деятельности.

Это может быть достигнуто путем моделирования аутентичных профессиональных ситуаций, приближенных к реальности, и отработки соответствующих им технологических операций, координирующихся иноязычной речью, с позиций теории контекстного обучения, а именно – интегративно-контекстного подхода, согласно которому в процессе учебной работы необходимо воссоздать все контексты осваиваемой профессиональной деятельности [12; 13].

Известно, что деятельность, в том числе и профессиональная, представляет собой комплекс определенных операций, которые, в свою очередь, состоят из ряда действий. Особую важность имеет то, насколько точно и оперативно выполняется каждое действие. Для каждого конкретного действия обязательным является соблюдение нормативов оперативного времени, отведенных на решение той или иной технологической задачи. Приведём пример поисково-спасательной операции, при проведении которой одной из важнейших задач, ее технологическим действием является определение позиции судна с помощью пеленга и дистанции на маяк. При этом сложность данной процедуры заключается в строгом соблюдении временных нормативов. А именно: в океанических водах частота взятия пеленга составляет каждые два часа; в прибрежных водах – каждые тридцать минут с увеличением частоты до 20 минут по мере приближения к ограниченным водам; в ограниченных водах – каждые двадцать минут с увеличением частоты до шести минут в очень стесненных водах; при прибытии/отходе из порта – минимум каждые шесть минут, увеличивая частоту по мере необходимости в критических зонах по указанию капитана. При этом на английском языке эта информация реципиенту подается в виде так называемого обратного пеленга. В ходе проведения учебных занятий было выявлено, что обучающиеся не укладываются в заданные параметры времени при выполнении операции, таким образом, не соблюдается *оперативность* принятия решения при выполнении технологического действия. Вначале не соблюдался и параметр *точности* выполнения действия, а именно – неправильно подавался пеленг: *на* маяк, а не *с* него, (правильный английский вариант – *from* the lighthouse, а не *to* the lighthouse). Данную ошибку допускали 100% курсантов. Это позволило сделать следующий вывод: знание иностранного языка не гарантирует точное и оперативное выполнение профессиональных операций, которых ранее не было в опыте обучающихся. Только на основе положительного опыта выполнения профессиональной операции в прошлом возможно выработать оперативность принятия решения. В ином случае у исполнителя возникнет сложность увязать эту «неотработанную» операцию в общий комплекс действий, составляющих технологию профессиональной деятельности.

Таким образом, высокие требования к профессиональной деятельности специалиста морского флота в ситуациях иноязычного общения по критерию оперативности и точности выполнения технологических действий вступают в противоречия с недостаточно разработанной методикой формирования алгоритмов профессиональных действий будущего специалиста, связанных с использованием иностранного языка. Поэтому особое внимание было уделено разработке методов обучения, направленных на устранение этого противоречия.

Экспериментальная работа курсантов в условиях совместной деятельности предполагала отработку алгоритмов профессионального поведения в рамках моделируемой поисково-спасательной операции, при этом основной акцент ставился на отработку алгоритмов принятия решений при определении местоположения судна по береговым ориентирам. Систематическое определение положения судна крайне необходимо, чтобы избежать возможной неточности показаний навигационных приборов и в результате случайных отклонений судна. Результаты экспериментальной работы в группах курсантов пятого курса факультета судовождения (43 человека) Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова основывались на анализе отработки ими профессиональных действий в ходе деловых игр, имитирующих поисково-спасательные операции, в частности технологических действий по определению позиции судна и доклада полученных данных другому оператору на английском языке.

Деловая игра представляет собой **эффективный метод взаимодействия ее участников,** стимулирует развитие целеустремлённости, продуктивности мышления, активности и позволяет моделировать практически любую профессиональную ситуацию, способствуя формированию необходимых профессиональ-

ных стереотипов. Приобретенные ранее умения и навыки иноязычного общения и спецпредметов отрабатываются в условиях комплексного **моделирования профессиональной системы отношений, соответствующей реальной действительности** [14; 15].

Анализ эффективности обучения проводился в ходе диагностики процесса решения операторских задач в иноязычной среде по принципу оценки двух компонентов – точности и оперативности принятия решения [16]. Каждое выполненное действие курсанта согласно алгоритму действий и в соответствии с заданной профессиональной задачей заносилось в оценочную карту, представленную в табл. 1.

Таблица 1

Оценочная карта определения местоположения судна по пеленгу объекта и дистанции

Сведения о деловой игре		
Операции	*Компонент оперативности принятия решения*	*Компонент точности выполнения действия*
1. Визуальное определение расстояния до объекта		
2. Взятие пеленга на объект по компасу		
3. Нахождение истинного пеленга		
4. Выполнение прокладки истинного пеленга на карте		
5. Фиксирование момента времени определения позиции		
Сумма условных баллов за усвоение компонента		

Кроме соблюдения последовательности действий, включая коммуникацию на английском языке, каждому курсанту было необходимо не только правильно (компонент точности) определить местоположение судна, но и уложиться в требуемый норматив времени – 2 минуты (компонент оперативности принятия решения). Результаты выполнения выставлялись в виде отметки «выполнено» и «не выполнено». Правильно выполненное действие оценивалось в один балл, неправильно выполненное – в ноль баллов, и затем вычислялся средний показатель усвоения компонентов в процентах.

На рис. 1 приведены сводные результаты динамики средних показателей усвоения компонентов по параметрам оперативности и точности принятия решения, где ИДТ – исходные данные точности выполнения профессионального действия, ИДО – исходные данные оперативности принятия решения, Т – точность выполнения действия в текущей деловой игре, О – оперативность принятия решения в текущей деловой игре.

Перед проведением серии деловых игр оперативность принятия решения составляла 11,6%. Это означает, что только 5 курсантов из 43 смогли уложиться в отведенные нормативы времени при принятии профессионального решения. При этом все курсанты допустили ошибки в точности выполнения действий, что соответствует 0% показателю точности. По итогам первой деловой игры после

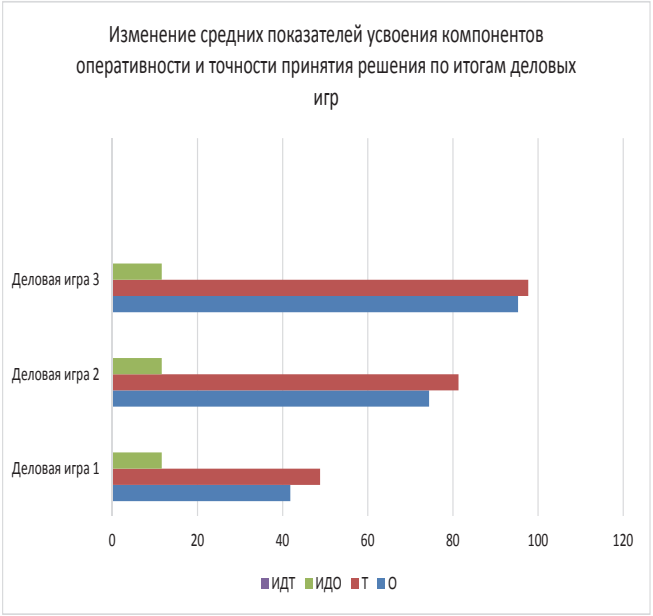


Рис. 1. Изменение средних показателей усвоения компонентов оперативности и точности принятия решения по итогам деловых игр

инструктажа результаты средних показателей усвоения компонента оперативности принятия решения и точности выполняемых действий составили 41,8%, (18 курсантов) и 48,8% (21 курсант) соответственно. Вторая деловая игра завершилась с результатом средних показателей 74, 4% (32 человека) и 81,3% (35 человек). И только в третьей деловой игре были достигнуты нормативные показатели: оперативность принятия решений составила 95,3% (41 курсант), а точность – 97,7% (42 курсанта). Полученные данные свидетельствуют о профессиональном уровне принятия решений при определении позиции судна. 100% курсантов правильно доложили информацию о позиции судна другому оператору, используя обратный пеленг.

Анкетирование участников эксперимента показало, что 100% из них считает деловые игры важным средством подготовки к профессиональной деятельности в процессе обучения.

Проделанная экспериментальная работа наглядно показала важность и необходимость планомерной подготовки будущего специалиста морского флота к оперативному приятию решений на иностранном языке в ходе освоения его типовых задач. Воссоздание в учебной деятельности технологических ситуаций, сопряженных с иноязычной речевой деятельностью, позволяет сформировать готовность обучающегося оперативно решать профессиональные задачи в соответствии с требованиями профессиональных стандартов. Высокий уровень напряженности учебной деятельности курсантов, задаваемый жестким лимитом времени, отводимым на выполнение осваиваемых операций, воссоздавал в учебной деятельности тот психологический контекст, который соответствует ситуациям принятия решений средствами иностранного языка в реальной профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Harmers J.F., Blane M.H.A. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
2. Bloomfield L. *Language*. L. George Allen & Unwin LTD. 1935.
3. Евдокимова Н.В. Преподавание основ многоязычия в неязыковом вузе. *Высшее образование в России*. 2007; № 10: 144–147.
4. Grosjean F. Bilingual: Life and Reality. Cambridge: Harvard University Press, 2010.
5. *Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты*. Available at: https://gazintech.ru/public/files/stcw_rus.pdf
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 26.05.06 Эксплуатация судовых энергетических установок». Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-26-05-06-ekspluataciya-sudovyh-energeticheskih-ustanovok-192/
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 26.05.05 Судовождение. Available at: https://base.garant.ru/71917998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
8. 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: 7–12.
9. Clark H.H. *Using Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.*
10. Circi R., Gatti D., Russo V., Vecchi T. The foreign language effect on decision-making: A meta-analysis. *Psychon. Bull. Rev.* 2021; № 28. 1131–1141.
11. Muda R., Niszczota P., Hamerski D., Białek M. Using a Foreign Language Increases Risk-Taking in Prenatal Testing Decisions but Not due to Attenuated Emotional Responses. *Journal of Behavioral Decision Making*. 2025; № 38 (2). DOI: 10.1002/bdm.70016. Available at: https://www.researchgate.net/publication/391062127
12. Тенищева В.Ф., Кузнецова Ю.С., Цыганко Е.Н. Возможности тренажера в формировании профессиональной компетенции морского специалиста в соответствии с требованиями конвенции ПДНВ. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 77–80.
13. Тенищева В.Ф., Баляева С.А., Кузнецова Ю.С. Конвенция ПДНВ как системообразующий фактор учебного процесса в морском университете. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 5 (108): 127–131.
14. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991.
15. Горляков П.Ю., Дроздова Т.В. Деловая игра в процессе обучения иностранному языку студентов юридических специальностей. *Общество. Среда. Развитие*. 2021; № 1: 108–111.
16. Тенищева В.Ф., Хекерт Е.В., Кузнецова Ю.С. Исследование стереотипов деятельности судомеханика в иноязычной среде по параметрам точности и оперативности в деловой игре на тренажере. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 7 (104): 48–54.

References

1. Harmers J.F., Blane M.H.A. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
2. Bloomfield L. *Language*. L. George Allen & Unwin LTD. 1935.
3. Evdokimova N.V. Prepodavanie osnov mnogoyazychiya v neyazykovom vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2007; № 10: 144-147.
4. Grosjean F. Bilingual: Life and Reality. Cambridge: Harvard University Press, 2010.
5. *Mezhdunarodnaya konvenciya o podgotovke i diplomirovanii moryakov i nesenii vahty*. Available at: https://gazintech.ru/public/files/stcw_rus.pdf
6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 26.05.06 `Ekspluataciya sudovyh `energeticheskih ustanovok». Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-26-05-06-ekspluataciya-sudovyh-energeticheskih-ustanovok-192/
7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 26.05.05 Sudovozhdenie. Available at: https://base.garant.ru/71917998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
8. 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: 7-12.
9. Clark H.H. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
10. Circi R., Gatti D., Russo V., Vecchi T. The foreign language effect on decision-making: A meta-analysis. *Psychon. Bull. Rev.* 2021; № 28. 1131-1141.
11. Muda R., Niszczota P., Hamerski D., Biaiek M. Using a Foreign Language Increases Risk-Taking in Prenatal Testing Decisions but Not due to Attenuated Emotional Responses**.** *Journal of Behavioral Decision Making*. 2025; № 38 (2). DOI: 10.1002/bdm.70016. Available at: https://www.researchgate.net/publication/391062127_Using_a_Foreign_Language_Increases_Risk-Taking_in_Prenatal_Testing_Decisions_but_Not_due_to_Attenuated_Emotional_Responses
12. Tenischeva V.F., Kuznecova Yu.S., Cyganko E.N. Vozmozhnosti trenazhera v formirovanii professional'noj kompetencii morskogo specialista v sootvetstvii s trebovaniyami konvencii PDNV. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 77-80.
13. Tenischeva V.F., Balyaeva S.A., Kuznecova Yu.S. Konvenciya PDNV kak sistemoobrazuyuschij faktor uchebnogo processa v morskom universitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 5 (108): 127-131.
14. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
15. Gorlyakov P.Yu., Drozdova T.V. Delovaya igra v processe obucheniya inostrannomu yazyku studentov yuridicheskih special'nostej. *Obschestvo. Sreda. Razvitie*. 2021; № 1: 108-111.
16. Tenischeva V.F., Hekert E.V., Kuznecova Yu.S. Issledovanie stereotipov deyatel'nosti sudomehanika v inoyazychnoj srede po parametram tochnosti i operativnosti v delovoj igre na trenazhere. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 7 (104): 48-54.

Статья поступила в редакцию 11.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-154-158

***Petrakova A.V.**, senior teacher, Institute of Russian Language and Culture (IRLC), Lomonosov Moscow State University; postgraduate, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: petrakova.av@mail.ru*

TRAINING OF SPEAKING SKILLS OF SCIENCE COMMUNICATION OF FOREIGN STUDENTS ON PRE-TERTIARY LEVEL USING THE DIGITAL TECHNOLOGIES. The article presents a model for developing training of speaking skills of science communication of foreign students engineering and technology students on the pre-tertiary level using the "Vznaniya" educational platform. In this context, the following aspects are addressed: the current characteristics of the educational process at the pre-tertiary level are identified and systematized; challenges faced by foreign students during preparatory and core training phases are analyzed; the use of information technologies as an effective tool for optimizing the teaching process in scientific speech instruction at the pre-tertiary level is substantiated; key requirements for the platform are established through an analysis of the functional capabilities of electronic educational resources and the didactic objectives of teaching scientific speech styles; a model for the step-by-step formation of speech skills in the educational-professional sphere of engineering and technology is developed and tested using the "Vznaniya" digital platform, with materials centered on the topic "Designation. Measurement. Calculation;" the efficacy of integrating this model into the training of foreign pre-tertiary students is evaluated at the Institute of Russian Language and Culture of Lomonosov Moscow State University.

Key words: **pre-tertiary level, speaking skills of science communication, digital educational technologies**

***А.В. Петракова**, ст. преп., соискатель, Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: petrakova.av@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье описана модель формирования навыков устной научной речи у иностранных студентов инженерно-технического и технологического профиля на этапе довузовской подготовки с помощью образовательной платформы «Взнания». В связи с этим выявлены и систематизированы актуальные особенности образовательного процесса на этапе довузовской подготовки; проанализированы трудности, возникающие в процессе обучения иностранных учащихся на подготовительном и основном этапах; обосновано использование информационных технологий в качестве эффективного инструмента оптимизации учебного процесса при обучении научному стилю речи на этапе довузовской подготовки; выявлены ключевые требования к платформе в результате проведенного анализа функциональных возможностей электронных образовательных ресурсов и дидактических задач обучения научному стилю речи; разработана и апробирована модель поэтапного формирования речевых навыков в учебно-профессиональной сфере инженерно-технического и технологического профиля с использованием цифровой платформы «Взнания» на материале темы «Обозначение. Измерение. Вычисление»; оценена эффективность интеграции данной модели в процесс обучения иностранных слушателей довузовского этапа обучения на базе Института русского языка и культуры МГУ им. М.В. Ломоносова.

Ключевые слова: **довузовская подготовка, устная научная речь, цифровые образовательные технологии**

Для успешного освоения образовательных программ бакалавриата, магистратуры и аспирантуры иностранные учащиеся должны обладать сформированным комплексом компетенций, включающим не только общее владение русским языком, но и профессионально ориентированную языковую подготовку. В данном контексте особую значимость приобретает принцип профессиональной направленности обучения, выступающий в качестве методологической основы преподавания русского языка как иностранного. Реализация данного принципа в педагогической практике обеспечивает эффективное функционирование системы довузовской подготовки, которая в современной образовательной парадигме рассматривается как важнейший этап профессионального становления иностранных студентов. В этой связи формирование навыков учебно-научной речи у иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки приобретает особую значимость, поскольку это является ключевым условием их успешной академической адаптации.

С другой стороны, современные тенденции в образовании, связанные с цифровизацией, порождают «необходимость обновления подходов, принципов и методов образовательной деятельности» [1, с. 7]. В связи с этим важным становится вопрос поиска и выбора наиболее эффективной модели обучения научному стилю речи иностранных слушателей программы предвузовской подготовки, а именно – развития навыков устной учебно-научной речи как одной из наиболее сложных методических задач, что обусловливает актуальность темы статьи.

Цель данной статьи заключается в научном обосновании и практической разработке методики формирования навыков учебно-научной речи у иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки с использованием цифровых образовательных технологий, направленной на преодоление специфических трудностей иностранных учащихся, формирование профессионально ориентированных речевых компетенций, повышение мотивации и эффективности обучения.

В соответствии с обозначенной целью исследования были определены следующие научные задачи:

1. Выявить и систематизировать актуальные особенности образовательного процесса на этапе довузовской подготовки в современных условиях.
2. Проанализировать специфические трудности, возникающие в процессе обучения иностранных учащихся на подготовительном и основном этапах.
3. Обосновать использование информационных технологий в качестве эффективного инструмента оптимизации учебного процесса при обучении научному стилю речи на этапе довузовской подготовки.

4. Выявить ключевые требования к платформе в результате проведенного анализа функциональных возможностей электронных образовательных ресурсов и дидактических задач обучения научному стилю речи.

5. Разработать и апробировать модель поэтапного формирования речевых навыков в учебно-профессиональной сфере инженерно-технического и технологического профиля с использованием цифровой платформы «Взнания», реализующей четыре базовых этапа обучения (введение, первичное закрепление, автоматизация, совершенствование навыка) на материале темы «Обозначение. Измерение. Вычисление» для студентов инженерно-технического и технологического профиля на этапе довузовского обучения.

6. Оценить эффективность интеграции модели поэтапного формирования речевых навыков в процесс формирования навыков научной речи с использованием цифровой образовательной платформы «Взнания», включая анализ влияния этой модели на развитие рецептивных (аудирование) и продуктивных (говорение) компетенций иностранных учащихся этапа довузовской подготовки инженерно-технического и технологического профиля.

Научная новизна работы заключается в разработке методики, интегрирующей цифровые инструменты в процесс формирования речевых навыков учебно-научного общения у иностранных учащихся этапа довузовской подготовки инженерно-технического и технологического профиля.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении существующих в теории и методике обучения русскому языку как иностранному научных представлений о методах обучения устной научной речи за счет использования возможностей цифровой платформы «Взнания». Практическая ценность заключается в создании системы упражнений и универсальных алгоритмов работы с цифровыми ресурсами, которые могут быть внедрены в образовательный процесс подготовительных факультетов для иностранных граждан.

Перспективность исследования обусловлена возможностью адаптации предложенной модели с использованием возможностей цифровой платформы «Взнания» к требованиям различных дисциплин, тем самым формируя профессионально ориентированные компетенции как на этапе довузовской подготовки, так и на основном этапе университетского обучения.

Высокая степень проблемности темы обусловлена необходимостью решения комплекса теоретических и практических задач, связанных с учетом специфики предвузовского этапа обучения, адаптацией классических приемов обучения к цифровой среде, разработкой новых дидактических моделей, отсутствием унифицированного методологического подхода к формированию навыков устной научной речи с помощью цифровых технологий, связанной с недостаточной изученностью возможностей их использования в аспекте преподавания научного стиля речи.

Таким образом, предлагаемое исследование направлено на решение актуальных задач современного языкового образования и способствует повышению эффективности довузовской подготовки иностранных студентов.

На этапе довузовской подготовки следует принимать во внимание комплекс специфических факторов, среди которых особого внимания заслуживает проблема позднего заезда обучающихся для очного освоения программы подготовительных факультетов. Данное обстоятельство порождает существенные временные ограничения, связанные с необходимостью достижения первого сертификационного уровня владения языком (В1/ТРКИ-I) в сжатые сроки. Как показывают исследования, стандартный 9–10-месячный период подготовки нередко сокращается ввиду указанных организационных особенностей, что создает дополнительные методические сложности при обеспечении плавного перехода к основному этапу университетского образования [2].

В современных условиях перед методистами и преподавателями довузовской подготовки возникает комплекс методических задач, связанных с обеспечением интенсивного языкового погружения иностранных учащихся и их эффективной адаптации к условиям последующего обучения на основных факультетах.

Проведенное в 2021 году исследование среди иностранных студентов российских вузов выявило значительные трудности в учебной деятельности: согласно полученным данным, половина опрошенных (50%) испытывает затруднения при выполнении аудиторной работы и демонстрирует недостаточную сформированность навыков восприятия учебного дискурса [3].

Важной особенностью организации учебного процесса на подготовительных отделениях является ранее (уже на 2–3 месяце обучения) введение дисциплин научного стиля речи и общеобразовательных предметов, однако, как свидетельствуют исследования, данный факт сталкивается с объективными трудностями, поскольку к указанному сроку иностранные учащиеся демонстрируют недостаточный уровень языковой подготовки: испытывают сложности в аудировании учебного материала, не всегда понимают вопросы преподавателя, обладают низкой скоростью письма и ограниченными навыками устной речи [4]. В связи с этим перед преподавателями русского языка как иностранного стоит задача интенсификации учебного процесса для ускоренного развития речевых компетенций, необходимых для восприятия и продуцирования академической речи.

Во многих исследованиях отмечается, что процесс формирования языковых компетенций (фонетических, орфографических, лексических и грамматических) на довузовском этапе обучения характеризуется комплексным подходом, что способствует становлению коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности как при освоении русского языка общего владения, так и научного стиля речи. В рамках научного стиля речи данный методический принцип обусловливает необходимость разработки системы упражнений с использованием материалов научного стиля, ориентированных на развитие всех речевых умений в учебно-научной сфере одновременно.

Как показывает практика и доказывают многочисленные исследования, формирование речевых компетенций в рамках научного стиля речи сопряжено с наибольшими трудностями при освоении аудирования и говорения. Для успешной коммуникации в учебно-профессиональной сфере иностранным обучающимся необходимо овладеть комплексом взаимосвязанных умений: восприятием и обработкой научной информации на слух, а также продукцией диалогических и монологических высказываний соответствующей тематики. Это предполагает способность к реализации различных речевых интенций, характерных для учебно-научной сферы общения. Решение указанных методических задач требует поиска новых подходов к организации учебного процесса.

Современные тенденции в образовательной сфере демонстрируют активное замещение традиционных аудиовизуальных средств обучения цифровыми технологиями, и данная трансформация создает предпосылки для рассмотрения информационных технологий в качестве эффективного инструмента оптимизации учебного процесса при обучении как русскому языку общего владения, так и научному стилю речи на этапе довузовской подготовки. Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс способствует повышению интенсивности обучения и росту его эффективности [5; 6; 7].

Как свидетельствуют методические исследования, наибольшую эффективность цифровые инструменты демонстрируют на начальном этапе языковой подготовки, обеспечивая:

– гибкость учебного процесса (возможность обучения в любое время и в любом месте);

– адаптивность освоения материала (индивидуальный темп восприятия);

– соответствие когнитивным особенностям современного поколения обучающихся, для которого характерен новый тип обработки информации – экранно-визуальный [8].

Представители поколения Z обладают врожденной предрасположенностью к использованию высоких технологий в образовательном процессе. Однако исследователи подчеркивают, что максимальная эффективность информационно-коммуникационных технологий достигается лишь при их рациональном сочетании с традиционными методами обучения, когда цифровые инструменты выступают в качестве дополнительного инструмента [9].

Анализ цифровых образовательных платформ и ресурсов, обладающих потенциалом для развития языковой и коммуникативной компетенций у иностранных учащихся, изучающих русский язык, проведенный в исследованиях А.И. Семиной, Ю. Ван и мн. др., позволил установить, что рассмотренные в них инструменты в различной (той или иной) степени способствуют решению некоторых лингводидактических задач [7; 10]. В то же время проведенное исследование самых современных образовательных платформ (2024–2025) позволило сформулировать ключевые требования к платформе, с помощью которой разработанная нами модель обучения научному стилю речи иностранных учащихся инженерно-технического и технологического профиля на этапе предвузовской подготовки позволит реализовывать дидактический принцип единства рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности в рамках отдельного учебного блока (в частности при организации самостоятельной работы):

1. Предоставлять преподавателю инструментарий для создания дидактических материалов, направленных на формирование и совершенствование всех видов речевой деятельности.

2. Позволять дифференцировать учебные задания в соответствии с текущей тематикой аудиторных занятий, используемыми учебно-методическими материалами и приоритетными дидактическими целями.

3. Адаптировать содержание упражнений с учетом уровня языковой подготовки группы/отдельного обучающегося, конкретных учебных задач и индивидуальных образовательных траекторий.

4. Позволять осуществлять запись аудио- и видеоматериалов непосредственно в интерфейсе платформы, интегрировать внешний контент и создавать интерактивные игровые форматы (как индивидуальные, так и групповые), дидактическую ценность которых подтверждают многочисленные исследования в области методики преподавания русского языка как иностранного.

5. Проверять задания обучающихся посредством автоматизированной системы оценки и экспертной оценки преподавателя.

6. Включать детализированный механизм сбора и обработки статистических данных, отражающих различные параметры учебной деятельности.

7. Предоставлять преподавателю доступ к детализированной аналитике учебных достижений каждого обучающегося, включая систематизацию допущенных ошибок.

Таким образом, появляется возможность выдвинуть гипотезу о том, что использование образовательной платформы, соответствующей сформулированным ключевым требованиям при формировании устных и письменных навыков учебно-научной речи на довузовском этапе, позволит:

1. Повысить эффективность рецептивных и продуктивных компетенций иностранных учащихся этапа довузовской подготовки инженерно-технического и технологического профиля.

2. Обеспечить персонализацию обучения за счёт дифференциации заданий и индивидуальной обратной связи.

3. Усилить мотивацию учащихся благодаря интерактивным форматам и игровым элементам.

Проверка выдвинутой гипотезы требует эмпирического подтверждения того, как сформулированные требования к цифровой платформе трансформируются в функциональные решения, обеспечивающие достижение заявленных целей. Для этого была разработана экспериментальная модель, в которой каждый из семи ключевых параметров платформы получил конкретное технологическое воплощение на образовательной платформе «Взнания»:

1. Интеграция речевых видов деятельности реализована через комбинированные задания, сочетающие аудирование лекционных фрагментов с последующим устным воспроизведением ключевых тезисов (задание 4), что обеспечивает параллельное формирование рецептивных и продуктивных навыков.

2. Дифференциация и адаптивность достигнуты алгоритмом динамической подстройки упражнения на основе анализа ошибок в режиме реального времени (задание 2), где система предлагает многократное выполнение упражнений при определенном количестве ошибок.

3. Мультимедийный функционал воплощён в интерактивном конструкторе заданий, позволяющем преподавателю создать упражнение, включающее скринкаст (видео, которое представляет собой запись с экрана компьютера) с элементами манипуляции (задание 3), когда действия с перемещаемыми объектами сопровождаются устным комментарием учащегося, позволяя воплотить идею иммерсивной учебно-научной среды.

4. Аналитический модуль генерирует персонифицированные дашборды, где визуализируется прогресс по всем этапам формирования навыка – от усвоения грамматических конструкций до устной коммуникации, что позволяет корректировать траекторию обучения иностранных учащихся.

Реализуемая посредством образовательной интернет-платформы «Взнания» система упражнений структурно организована в соответствии с четырьмя основными этапами формирования речевых аспектных навыков:

– введения;
– первичного закрепления материала;
– автоматизации навыка;
– совершенствования навыка.

В рамках данной статьи рассмотрим конкретные примеры упражнений, направленные на поэтапное формирование базовых коммуникативных навыков в учебно-профессиональной сфере с применением возможностей интернет-платформы «Взнания» на примере темы «Обозначение. Измерение. Вычисление» при обучении научному стилю речи иностранных студентов инженерно-технического и технологического профиля этапа довузовской подготовки.

Модель поэтапного формирования речевых навыков с помощью образовательной платформы «Взнания» предполагает:

1. Последовательное развитие навыков от анализа грамматических конструкций (напр., «Температура измеряется термометром» – задание 1) до аутентичной коммуникации (напр., задание 4);

2. Интеграцию традиционных методических принципов с цифровыми инструментами (аудиозапись ответов, интерактивная обратная связь, автоматическая проверка заданий).

На первом этапе, этапе введения, иностранные учащиеся осуществляют первичное ознакомление с новым языковым явлением, сопровождаемое анализом его грамматических форм и структурных особенностей. Платформа «Взнания» реализует функцию проверки письменных ответов: пользователь вводит текст, система автоматически сверяет его с эталонным ответом и выставляет оценку. На данной платформе также реализована функция прослушивания речевых образцов.

Задание 1 (рис. 1).

А. Вспомните конструкции *что (4) измеряют/можно измерить чем (5), что (1) измеряется чем (5); что (4) вычисляют/можно вычислить по формуле, что (1) вычисляется по формуле,* которые используются, когда необходимо рассказать об измерении и вычислении;

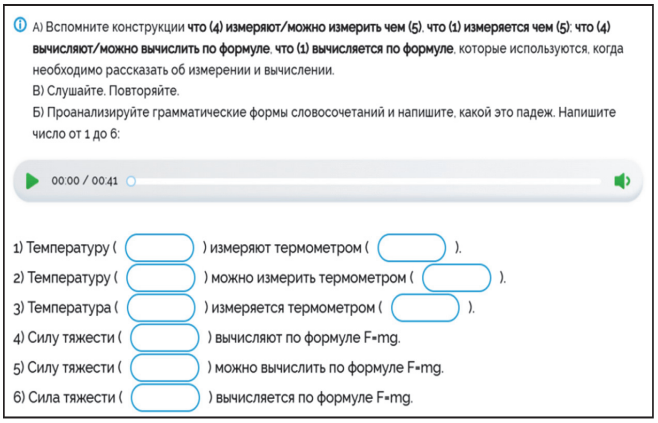


Рис. 1. Задание 1

Б. Проанализируйте грамматические формы словосочетаний и напишите, какой это падеж. Напишите число от 1 до 6:

На втором этапе, этапе первичного закрепления материала, традиционно используются языковые упражнения. Функционал платформы позволяет студентам заполнять пропуски корректными словоформами, система осуществляет автоматическое сравнение с ключами и генерирует оценочный результат.

Задание 2 (рис. 2). Напишите слова в правильной форме.

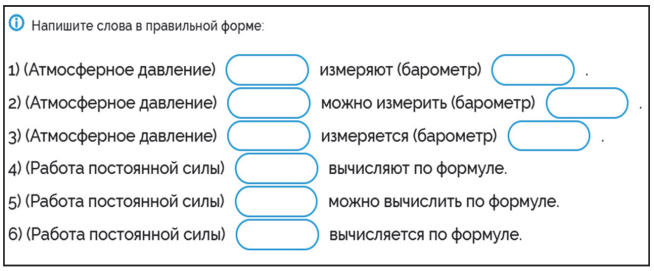


Рис. 2. Задание 2

Третий этап, этап автоматизации речевого навыка, предполагает применение специально разработанных упражнений, направленных на многократное употребление изучаемого языкового явления в составе речевых действий, например, в условно-коммуникативных упражнениях, которые моделируют ситуацию реального речевого общения.

Задание 3 (рис 3).

Посмотрите на картинку. Соедините слова. Расскажите об измерении по модели.



Рис. 3. Задание 3

На платформе реализована функция записи устных ответов обучающихся, что обеспечивает систему двусторонней обратной связи: преподаватель получает доступ к аудиозаписям студентов и может оставить детализированные

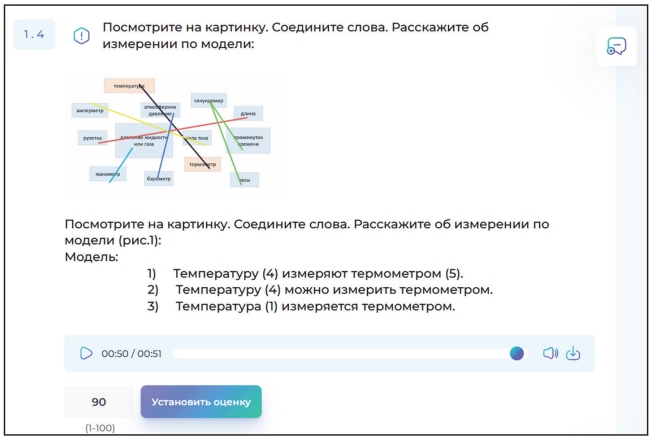


Рис. 4. Выполненное студентом Задание 3

комментарии как в устной, так и в письменной форме (рис. 4. Выполненное студентом Задание 3), рис. 5. Комментарии преподавателя в устной и письменной формах).

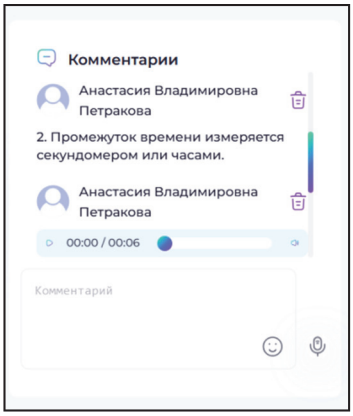


Рис. 5. Комментарии преподавателя в устной и письменной форме к Заданию 3

Четвертый этап, этап совершенствования речевых навыков, реализуется в процессе аутентичной коммуникативной практики, где учащиеся традиционно взаимодействуют на русском языке как с преподавателем, так и с другими участниками учебного процесса. В современной лингводидактике подобные формы речевой активности квалифицируются как подлинно коммуникативные упражнения. В цифровой образовательной среде указанная форма коммуникативного взаимодействия может быть трансформирована в формат аудирования преподавательских вопросов с последующей фиксацией устных ответов учащихся посредством цифровых средств записи. Рассматриваемая платформа реализует механизм двусторонней интерактивной коммуникации, обеспечивающий преподавателю доступ к аудиофайлам с речевыми продуктами обучающихся с последующей возможностью предоставления развернутой аналитической обратной связи в мультимодальном формате (вербальном и текстовом).

Задание 4 (рис. 6).

Смотрите на картинку. Слушайте текст. Устно отвечайте на вопросы.

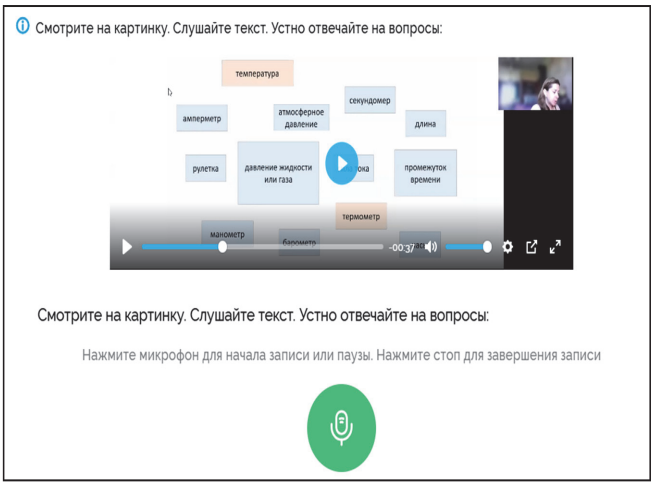


Рис. 6. Задание 4

Наиболее эффективное формирование навыков письменной и устной научной речи с помощью образовательной платформы «Взнания» предполагает организацию самостоятельной учебной деятельности обучающихся, реализуемой в формате выполнения домашних заданий по тематике, изученной в ходе аудиторных занятий под методическим руководством преподавателя [11]. Данный подход осуществляет принцип преемственности аудиторной и внеаудиторной работы, обеспечивает систематизацию полученных знаний, способствует формированию автономной учебной деятельности, позволяет реализовывать дифференцированный подход к обучению, а также может выступать ключевым фактором интенсификации процесса обучения [12].

Экспериментальное внедрение предложенной модели обучения в образовательный процесс осуществляется с 2021 года на базе Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова (ИРЯиК МГУ им. М.В. Ломоносова). Апробация проводится в учебных группах с начальным уровнем владения языком (А1-) инженерно-технического и технологического профилей очной и смешанной (с переходом с дистанционного на очное обучение по прибытии в Россию) форм обучения в рамках преподавания научного стиля речи.

Эмпирические данные, полученные в ходе опроса иностранных учащихся инженерно-технического профиля, проходивших подготовку в ИРЯиК МГУ им. М.В. Ломоносова по научному стилю речи в период с 2021 по 2024 год, демонстрируют высокую эффективность использования цифровой платформы. Респонденты, начавшие систематическое взаимодействие с платформой с 7-й недели обучения в качестве инструмента для выполнения домашних заданий по дисциплине научный стиль речи, отметили значительный прогресс в освоении навыков научной речи.

Количественные показатели свидетельствуют о существенном улучшении рецептивных и продуктивных навыков: 83% опрошенных констатировали повышение уровня понимания научной речи преподавателей по профильным дисциплинам (физика, математика, информатика) (рис. 7), тогда как 77% подтвердили способность самостоятельно формулировать ответы на вопросы по указанным предметам на русском языке (рис. 8). Качественный анализ дополнительных вопросов выявил положительное отношение к использованию платформы: 90% респондентов оценили работу с ресурсом как полезную, при этом наиболее эффективными форматами упражнений были признаны упражнения на развитие навыков аудирования (97%) и говорения (93%). Показательно, что 97% учащихся выразили готовность рекомендовать платформу своим друзьям и выразили уверенность в ее практической значимости для будущей академической деятельности.

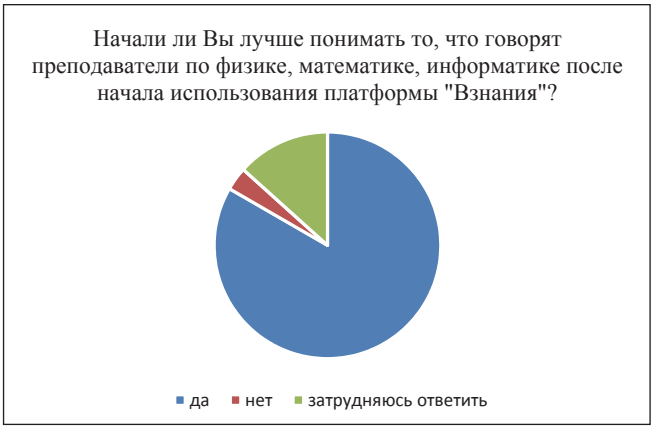


Рис. 7. Результаты ответов на вопрос «Начали ли Вы лучше понимать то, что говорят преподаватели по физике, математике, информатике после начала использования платформы «Взнания»?



Рис. 8. Результаты ответов на вопрос «Можете ли Вы самостоятельно формулировать ответы на вопросы преподавателей по физике, математике, информатике после начала использования платформы «Взнания»?

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что разработанная модель обучения научному стилю речи иностранных студентов инженерно-технического и технологического профиля этапа довузовской подготовки с использованием образовательной платформы «Взнания», отвечающей ключевым требованиям реализации дидактического принципа единства рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности в рамках организации самостоятельной работы, позволяет преодолеть ключевые методические трудности при формировании навыков устной научной речи.

Библиографический список

1. Дунаева Л.А., Левина Г.М., Богомолов А.Н., Васильева Т.В. Цифровизация области преподавания РКИ: первые итоги и перспективы. *Русский язык за рубежом*. 2020; № 5 (282): 4–9.
2. *Русский язык как иностранный в системе подготовительных отделений российских вузов.* Санкт-Петербург: РОПРЯЛ, 2019.
3. Салганова Е.И. Чат-бот как цифровая технология социокультурной адаптации иностранных студентов. *Умные технологии в современном мире*. Челябинск: Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), 2024: 245–250.
4. Родионова И.П. Формирование коммуникативной компетентности иностранных учащихся предвузовского этапа обучения в учебно-научной сфере общения: проблемы межпредметной координации. *Сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов.* Москва: РУДН, 2017: 175–179.
5. Хамраева Е.А. Смешанное обучение русскому языку как иностранному – новая реальность российской высшей школы. *Русистика без границ.* 2017; № 1: 78–81.
6. Хорохордина О.В. Принципы интеграции электронных курсов по РКИ в обучение иностранцев русскому языку в вузе. *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*. Санкт-Петербург: РОПРЯЛ, 2018; № 6: 1727–1731.
7. Семина А.И. *Предметно-интегративное обучение русскому языку как иностранному на подготовительных факультетах российских вузов (физико-математический модуль)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2019.
8. Васильева Т.В., Лёвина Г.М. Опыт создания электронных ресурсов по профильным дисциплинам в рамках довузовского обучения. *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры:* материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ: в 15 т. Санкт-Петербург, 2015; Т. 10: 210–214.
9. Гузарова Н.И. К вопросу о совершенствовании правовых и организационных основ реализации дополнительных образовательных программ на подготовительных факультетах в российских университетах. *Международное образование и сотрудничество*. МАДИ. 2017: 122–126.
10. Ван Ю. *Обучение китайских учащихся говорению на русском языке с использованием интернет-ресурсов (уровень А2)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2023.
11. Петракова А.В. Формирование базовых умений аудирования и говорения в курсе изучения научного стиля речи на этапе предвузовской подготовки с помощью цифровых технологий. *Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития*. Минск: 2024: 345–448.
12. Дмитриева Д.Д. Активизация самостоятельной работы иностранных студентов как фактор интенсификации процесса обучения русскому языку. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2019; Т. 8, № 1 (26): 105–107.

References

1. Dunaeva L.A., Levina G.M., Bogomolov A.N., Vasil'eva T.V. Cifrovizaciya oblasti prepodavaniya RKI: pervye itogi i perspektivy. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2020; № 5 (282): 4-9.
2. *Russkij yazyk kak inostrannyj v sisteme podgotovitel'nyh otdelenij rossijskih vuzov.* Sankt-Peterburg: ROPRYaL, 2019.
3. Salganova E.I. Chat-bot kak cifrovaya tehnologiya sociokul'turnoj adaptacii inostrannyh studentov. *Umnye tehnologii v sovremennom mire*. Chelyabinsk: Yuzhno-Ural'skij gosudarstvennyj universitet (nacional'nyj issledovatel'skij universitet), 2024: 245-250.
4. Rodionova I.P. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti inostrannyh uchaschihsya predvuzovskogo `etapa obucheniya v uchebno-nauchnoj sfere obscheniya: problemy mezhpredmetnoj koordinacii. *Sbornik statej I Mezhdunarodnogo kongressa prepodavatelej i rukovoditelej podgotovitel'nyh fakul'tetov.* Moskva: RUDN, 2017: 175-179.
5. Hamraeva E.A. Smeshannoe obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu – novaya real'nost' rossijskoj vysshej shkoly. *Rusistika bez granic.* 2017; № 1: 78-81.
6. Horohordina O.V. Principy integracii `elektronnyh kursov po RKI v obuchenie inostrancev russkomu yazyku v vuze. *Dinamika yazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii*. Sankt-Peterburg: ROPRYaL, 2018; № 6: 1727-1731.
7. Semina A.I. *Predmetno-integrativnoe obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu na podgotovitel'nyh fakul'tetah rossijskih vuzov (fiziko-matematicheskij modul')*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2019.
8. Vasil'eva T.V., Levina G.M. Opyt sozdaniya `elektronnyh resursov po profil'nym disciplinam v ramkah dovuzovskogo obucheniya. *Russkij yazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury:* materialy XIII Kongressa MAPRYaL: v 15 t. -Sankt-Peterburg, 2015; T. 10: 210214.
9. Guzarova N.I. K voprosu o sovershenstvovanii pravovyh i organizacionnyh osnov realizacii dopolnitel'nyh obrazovatel'nyh programm na podgotovitel'nyh fakul'tetah v rossijskih universitetah. *Mezhdunarodnoe obrazovanie i sotrudnichestvom*. MADI. 2017: 122-126.
10. Van Yu. *Obuchenie kitajskih uchaschihsya govoreniyu na russkom yazyke s ispol'zovaniem internet-resursov (uroven' A2)*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2023.
11. Petrakova A.V. Formirovanie bazovyh umenij audirovaniya i govoreniya v kurse izucheniya nauchnogo stilya rechi na `etape predvuzovskoj podgotovki s pomosch'yu cifrovyh tehnologij. *Tehnologii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu i diagnostika rechevogo razvitiya*. Minsk: 2024: 345-448.
12. Dmitrieva D.D. Aktivizaciya samostoyatel'noj raboty inostrannyh studentov kak faktor intensifikacii processa obucheniya russkomu yazyku. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2019; T. 8, № 1 (26): 105-107.

Статья поступила в редакцию 20.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-158-161

***Popova O.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: popova@volsu.ru*
***Schekoldina A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: a.schekoldina@volsu.ru*

TEACHING ENGLISH TO FOREIGN STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE NEURODIDACTIC APPROACH. The article analyzes the main difficulties that arise in the process of teaching English to foreign students and the ways to overcome them. Among the most significant problems are poor knowledge of the Russian language among foreign students and the lack of teaching aids for teaching such students. It seems that the use of neurodidactic teaching methods and the development of teaching materials based on them allow to partially solve these problems. For this purpose, a set of exercises based on such neurodidactic techniques as interleaving, spaced repetition, information retrieval practice and creolized texts is developed and described. The article concludes that teaching English to foreign students within the framework of the neurodidactic approach helps to increase its efficiency and effectiveness. The proposed set of exercises can be introduced into the practice of teaching English to foreign students.

Key words: **neurodidactics, neurodidactic technique, interleaving, spaced repetition, retrieval practice, creolized text**

***О.Ю. Попова**, канд. пед. наук, доц. Волгоградского государственного университета, г. Волгоград, E-mail: popova@volsu.ru*
***А.В. Щеколдина**, канд. пед. наук, доц. Волгоградского государственного университета, г. Волгоград, E-mail: a.schekoldina@volsu.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В данной статье проанализированы основные трудности, возникающие в процессе обучения английскому языку иностранных студентов, и способы их преодоления. Среди наиболее значимых проблем можно назвать плохое знание русского языка студентами-иностранцами и отсутствие учебно-методических пособий для обучения таких студентов. Представляется, что использование нейродидактических приемов обучения и разработка учебно-методических материалов на их основе позволит частично решить эти проблемы. С этой целью был разработан и описан комплекс упражнений на основе таких приемов нейродидактики, как чередование, интервальное повторение, практика извлечения информации и креолизация текстов. В статье сделан вывод о том, что обучение иностранных студентов английскому языку в рамках нейродидактического подхода способствует повышению его эффективности и результативности. Предложенный комплекс упражнений может быть внедрен в практику преподавания английского языка студентам-иностранцам.

Ключевые слова: **нейродидактика**, **нейродидактический прием, прием чередования, прием интервального повторения, практика извлечения информации, креолизованный текст**

На современном этапе важным фактором национальных экономических и политических интересов России является увеличение количества иностранных студентов, обучающихся в российских высших учебных заведениях. Согласно данным, представленным Министерством науки и высшего образования РФ, в настоящее время в вузах нашей страны обучается более 355 тысяч иностранцев. В указе «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» президент РФ Владимир Путин определил в качестве одной из приоритетных задач повышение числа иностранных студентов до 500 тысяч человек к 2030 году. Реализация данного указа будет способствовать росту интереса к российской системе образования, ее узнаваемости и конкурентоспособности на международном рынке образовательных услуг, что в конечном итоге призвано повысить престиж нашей страны на международной арене. Немаловажным фактором привлечения иностранных студентов в российские вузы является экономическая составляющая. Поскольку большая часть иностранных студентов поступает в наши вузы на платной основе, объемы дохода от экспорта образовательных услуг непрерывно растут. Кроме того, выпускники из зарубежных стран станут проводниками русского языка и культурных ценностей нашей страны. Таким образом, образование становится той «мягкой силой», которая способствует усилению влияния России в ряде регионов, в частности на постсоветском пространстве.

Волгоградский государственный университет давно и достаточно успешно развивает международное сотрудничество в образовательной сфере. Существующий в университете институт международного образования (ИМО) осуществляет свою деятельность по многим направлениям, включая организацию и проведение приемной кампании для иностранных граждан, реализацию маркетинговой стратегии ВолГУ на международном рынке образовательных услуг, обеспечение консультационного сопровождения с целью адаптации иностранных студентов. На сегодняшний день в вузе обучается около 400 студентов из разных стран на таких направлениях подготовки как «Международные отношения», «История», «Экономика», «Математика», «Информационные технологии» и др. В последнее время стремительно растет число иностранных студентов, поступающих на направление 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Английский язык и немецкий язык. Преобладающее количество студентов приезжают из стран ближнего зарубежья, прежде всего из Туркменистана и Таджикистана. Для повышения эффективности работы с данной категорией студентов преподавателям приходится пересматривать процесс организации учебной деятельности с учетом особенностей их подготовки. Этим определяется актуальность нашего исследования, целью которого является рассмотрение способов повышения эффективности процесса обучения английскому языку на примере студентов-иностранцев, обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили Английский язык и немецкий язык.

Для реализации заявленной цели нам представляется необходимым решить следующие задачи:

– выявить и проанализировать трудности, характерные для процесса обучения студентов-иностранцев английскому языку;

– обосновать необходимость использования нейротехнологий при обучении иностранных студентов;

– разработать и описать комплекс упражнений с использованием приемов нейродидактики.

Научная новизна данного исследования состоит в обосновании необходимости применения в практике преподавания английского языка иностранным студентам нового инновационного направления научного знания, а именно – нейролингводидактики.

В качестве теоретической базы нашего исследования послужили работы российских ученых, описывающих лингводидактический потенциал нейротехнологий для повышения качества иноязычного образования (Костромина С.Н., Кравченко О.Н., Куликова О.В., Мальсагова М.Х., Мальсагов А.А., Иванов П.В., Гулая Т.М., Романова С.А., Матвеева Е.Е., Шмаль Н. и др.) [1–8].

При проведении данного исследования и определении эффективности нейродидактического подхода к обучению студентов-иностранцев английскому языку, а также при разработке комплекса упражнений в рамках этого подхода мы опирались на следующие методы: контент-анализ лингводидактической литературы по проблеме обучения иностранных студентов английскому языку, наблюдение за ходом педагогического процесса при работе с иностранными студентами, беседа, обобщение эмпирического опыта.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в выявлении ключевых аспектов, связанных с психологическими и методологическими основами использования нейродидактики в процессе обучения английскому языку иностранных студентов.

Практическая значимость нашего исследования состоит в разработке комплекса упражнений и заданий с опорой на инструментарий нейротехнологий, направленных на развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Данные упражнения могут быть рекомендованы преподавателям высшей школы, профессиональная деятельность которых связана с обучением студентов-иностранцев английскому языку.

В последние годы число иностранных студентов, обучающихся в Волгоградском государственном университете, постоянно растет. Эти студенты зачисляются на разные направления подготовки, в том числе и направления, где готовят учителей английского и немецкого языков. Так, в 2024–2025 учебном году число студентов-иностранцев увеличилось более чем вдвое, что создает большие трудности, с которыми сталкиваются преподаватели в своей работе. Основной контингент студентов-иностранцев в вузе представлен гражданами Таджикистана и Туркменистана. Что касается студентов из Таджикистана, они достаточно неплохо владеют русским языком, что объясняется статусом русского как второго государственного языка и языка межнационального общения в этой стране. Это делает возможным использование традиционных методов преподавания иностранного языка при совместном обучении русских студентов и студентов из Таджикистана.

Со студентами из Туркменистана ситуация выглядит кардинально другим образом. В 1992 году в соответствии с конституцией этой страны туркменский язык был объявлен единственным государственным языком, при этом русский язык был лишен статуса языка межнационального общения. Страна взяла курс на повсеместное сокращение русского языка и перевела свой алфавит с кириллицы на латиницу. Кроме того, в настоящее время идет повсеместное расформирование русских классов, и на правительственном уровне рассматривается вопрос о полной ликвидации классов с русским языком обучения к 2030 году. Результатом этого является низкое владение русским языком, а в некоторых случаях и полное отсутствие знания русского языка у туркменских студентов. Первоначальная попытка организовать в Волгоградском государственном университете совместное обучение русских и туркменских студентов потерпела неудачу, вследствие чего иностранные студенты были объединены в отдельные группы. В связи с тем, что английский язык для туркменских студентов преподается преимущественно с опорой на русский язык, который для них является иностранным, складывается ситуация, при которой один иностранный язык (английский) преподается фактически посредством другого иностранного языка (русского). Это создает психологический барьер и затрудняет решение студентами коммуникативных задач, что влечет за собой потерю интереса и снижает мотивацию к изучению английского языка [9, с. 180]. Другой нерешенной проблемой, связанной с процессом преподавания английского языка иностранным студентам, является полное отсутствие специализированной учебно-методической литературы для изучения английского языка, учитывающей специфику таких студентов.

Работа в группах студентов-иностранцев потребовала частичного отказа от традиционных методов обучения и внедрения в практику преподавания иностранного языка новых педагогических технологий, способствующих более эффективной работе с данной категорией студентов. Наиболее перспективным нам представляется использование приемов нейролингводидактики, которая является новым направлением, возникшем на стыке таких дисциплин, как нейродидактика, нейропсихология и нейролингвистика. По мнению С.Н. Костроминой, нейродидактика – это междисциплинарная область научного знания, где результаты исследования мозга и закономерности его функционирования используются с целью найти наиболее эффективные методы организации учебного процесса [1, с. 7]. Процесс организации учебной работы в рамках нейродидактического подхода способствует индивидуализации языкового обучения и значительно повышает качество и успешность усвоения языкового материала.

Одним из эффективных способов применения приемов нейродидактики являются упражнения, направленные на усвоение иноязычной лексики и грамматики и опирающиеся на практику чередования (interleaving). Под чередованием понимается процесс смешивания нескольких тем при обучении с целью улучшения запоминания. Создавая динамичную среду обучения, данный прием интенсифицирует работу мозга, что, в свою очередь, приводит к лучшему пониманию материала и удержанию в памяти полученной информации. Суть этого приема базируется на исследованиях работы мозга, которые убедительно доказывают, что монотонность значительно снижает качество усвоения учебной информации.

Примером упражнения с использованием нейродидактического приема чередования может служить межтемное усвоение материала. В частности, на первом курсе лексика по теме Meals вводится студентам по частям при освоении таких тем, как My Family, Weather, My Student Day, On a Picnic. При прохождении темы On a Picnic преподаватель может по мере необходимости задать вопросы с использованием лексики предыдущих тем (так называемые *ad-hoc questions*):

1. Which family members were on a picnic with you?
2. Is your granny fond of picnics?
3. Did any of your group mates go on a picnic with you?
4. Was the weather sunny?
5. Was the weather windy?
6. Was it raining?
7. What food did you take for a picnic?
8. What is the most popular food for picnics?

При изучении грамматических правил прием чередования реализуется путем объяснения материала отдельными частями. Например, при работе над видовременными формами глаголов утвердительные, отрицательные и вопросительные конструкции вводятся преподавателем не единым блоком, а объясняются студентам по отдельности через определенные промежутки времени.

Практику чередования можно сочетать с другими распространенными нейродидактическими приемами, а именно – с приемом интервального повторения (spaced repetition) и практикой извлечения информации (retrieval practice).

Прием интервального повторения (spaced repetition) – это способ запоминания, который включает в себя многократное повторение информации через регулярные промежутки времени до тех пор, пока необходимая информация не будет усвоена студентами на требуемом уровне. Применение данного приема на занятиях дает возможность учащимся удержать в памяти большее количество изучаемого материала, поскольку происходит перенос новой информации из краткосрочной памяти в долгосрочную.

Данный прием хорошо работает при изучении лексики. Одним из упражнений с использованием интервального повторения, которое достаточно легко организовать на занятиях, является работа с карточками, где с одной стороны представлены слова на русском языке, а с другой – на английском. Данные карточки могут быть составлены как самим преподавателем, так и студентами. Каждый студент, работая со своим набором карточек, сначала читает слово на русском языке, затем пытается вспомнить его английский вариант и проверяет правильность перевода, перевернув карточку. Это упражнение повторяется на занятиях с определенными интервалами, которые должны постепенно увеличиваться по мере запоминания студентами данной лексики, до тех пор, пока все лексические единицы не будут усвоены на должном уровне.

Практика извлечения (retrieval practice) – это стратегия извлечения информации из памяти с целью улучшения процесса обучения. Данный прием используется на занятиях не столько с целью проверки усвоения нового материала, сколько для того, чтобы усилить его запоминание. Многочисленные исследования в области нейродидактики свидетельствуют о том, что значительная часть обучения происходит не в момент получения информации, а при ее извлечении из памяти в ходе дискуссий, ответов на вопросы, прохождении тестов и т. д. Акт извлечения чего-либо из памяти активирует нейронную цепочку, которая сформировалась после усвоения определенной информации. Каждая последующая активация укрепляет сформированные нейронные связи, что повышает вероятность того, что учащиеся смогут вспомнить данную информацию в будущем.

Практика извлечения в нейролингводидактике может быть реализована через использование трех основных приемов. Рассмотрим каждый из них более подробно.

1. Low-stakes Quizzes

Это форма многократного тестирования студентов с использованием одного и того же теста, которая практически не влияет на оценку учащегося, а ставит своей целью повторную тренировку материала. Примером такого вида тестирования может быть онлайн-тест с множественным выбором. При этом вопросы не должны быть не слишком сложными, не слишком простыми. После каждого вопроса теста дается правильный ответ с объяснением. Например,

Выберете правильный ответ:

…….you buy a new computer yesterday?

A. Do

B. Were

C. Did

D. Does

Правильный ответ:

C. Did

Объяснение:

Вопрос относится к прошлому, т. к. содержит маркер прошедшего времени *yesterday (вчера)*. Правильный ответ did, потому что это вспомогательный глагол, который употребляется для образования отрицательных и вопросительных форм прошедшего времени.

2. Two Things Activity

При выполнении упражнения «Две вещи» студентам предлагается вспомнить и записать две вещи, которые они узнали сегодня, на прошлом занятии или в рамках раздела по тематике урока. Упражнение может завершаться обсуждением в парах, группах или в классе. Например, студентам можно предложить найти две формы Present Perfect в только что прочитанном тексте. Можно также задать вопрос о двух вспомогательных глаголах, при помощи которых образуется данная временная форма.

3. Brain Dumps

Упражнение «Ментальная разгрузка» предполагает извлечение из памяти информации по определенной теме. Нам представляется, что данный прием можно использовать как для проверки усвоения уже пройденного материала, так и в качестве предваряющего упражнения для выявления имеющихся у студентов знаний по теме, которую только предстоит изучить.

Примером упражнения первого типа может служить задание вспомнить и написать все слова по пройденной лексической теме. После выполнения данного задания студенты обмениваются составленными списками и либо дополняют их теми словами, которые не были упомянуты в списке одногруппника, либо находят лексику, которую они забыли употребить в собственном списке.

Предваряющее упражнение на ментальную разгрузку можно организовать следующим образом: при работе с текстом *Jean's First Visit to the Theatre* по лексической теме «Театр», который представляет собой отрывок из произведения А. Кронина, преподаватель предлагает студентам ответить на вопросы об этом авторе:

– Have you ever heard the name of this author?
– Is he an American or an English writer?
– When was he born?
– What other authors of this period do you know?
– Have you read any of his books?

Не менее эффективным приемом обучения иностранному языку в рамках нейродидактического подхода является использование креолизованного текста. Вслед за М.Б. Ворошиловой под креолизованным текстом мы понимаем сложное текстовое образование, в котором вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, направленное на комплексное воздействие на адресата [10]. Другими словами, такого рода тексты обязательно содержат два компонента: вербальный и невербальный. Невербальный компонент может быть представлен картинками или фотографиями, которые являются неотъемлемой частью креолизованного текста и удаление которых может привести к потере смысла этого текста.

Актуальность данного приема при обучении иностранному языку туркменских студентов определяется тем фактом, что использование креолизованных текстов облегчает восприятие и повышает усвоение материала за счет перевода информации на подсознательный уровень.

В качестве примера рассмотрим несколько упражнений с использованием креолизованного текста, которые были успешно применены нами на занятиях со студентами-иностранцами.

Так, при введении новой лексики по теме «Еда» студентам был предложен текст, в котором названия продуктов были заменены картинками. Во время чтения текста преподаватель озвучивает вербальный вариант этих картинок и записывает на доске новое слово. В этом случае благодаря креолизации текста удаётся избежать использования перевода на русский язык для передачи смысла слова, что в противном случае могло бы привести к непониманию значения слова, так как у многих студентов уровень владения русским языком является недостаточным.

Более сложным, но не менее эффективным является упражнение с использованием комиксов. Преподаватель предлагает студентам комикс, к каждой картинке которого необходимо подобрать правильное описание из предложенных ниже предложений. Данный вид работы представляет собой условно-коммуникативный вид задания, нацеленный на развитие навыков чтения.

Кроме того, работу с комиксами можно направить на обучение говорению. Например, после прочтения текста *On a Picnic* студентам предлагается комикс, в котором картинки расположены не в хронологической последовательности. Задача студентов – расположить картинки в нужном порядке и, опираясь на прочитанный до этого текст, предложить свои варианты подписей под картинками так, чтобы получился короткий связный рассказ. Данное задание является подлинно коммуникативным и предполагает определенный уровень сформированности у иностранных студентов навыков говорения.

Опыт использования креолизованных текстов свидетельствует, что их поликодовая структура задействует разные каналы извлечения информации. Это способствует более эффективному усвоению учебного материала. Более того, эмоциональная составляющая комиксов активизирует психические процессы запоминания информации и развивает у студентов внимание, память, логику и другие когнитивные навыки.

Анализируя результаты использования приемов нейродидактики при работе со студентами-иностранцами, следует отметить, что разработанные нами упражнения помогают сделать процесс обучения иностранному языку более наглядным и интересным, что, в свою очередь, повышает мотивацию туркменских студентов к изучению данной дисциплины. Кроме того, опора на принципы нейродидактики облегчает работу студентам, которые недостаточно хорошо владеют русским языком.

Следует отметить, что разработанные упражнения могут быть использованы преподавателями вузов на занятиях по английскому языку с иностранными студентами.

Таким образом, нейродидактика доказала свой высокий потенциал для повышения эффективности и качества языкового образования.

Библиографический список

1. Костромина С.Н. *Введение в нейродидактику*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2019.
2. Кравченко О.Н. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в современных условиях: нейродидактический подход, нейросети, социальные сети. *Виртуальная коммуникация и социальные сети*. 2023; Т. 2, № 2: 91–97.
3. Куликова О.В. Нейродидактический подход как фактор повышения качества обучения иноязычному профессиональному общению. *Вестник Московского государственного лингвистического университета.* 2014; № 4 (700): 107–114.
4. Мальсагова М.Х. Предпосылки нейродидактического парадигмального сдвига в теории обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 264–266.
5. Мальсагова М.Х., Мальсагов А.А., Иванов П.В. К вопросу о нейродидактических технологиях. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 64–66.

6. Гулая Т.М., Романова С.А. Нейродидактика и ее использование в преподавании иностранных языков. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; № 10-1: 196–198.
7. Матвеева Е.Е. Нейродидактика – новое слово в организации учебного процесса. *Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ.* 2012; № 2: 93–95.
8. Шмаль Н. Нейродидактика в обучении иностранным языкам. *ВебинарингPRO.* 2015; № 13: 20–25.
9. Глазкова Т.К., Сидорчук И.С. Психолого-педагогические аспекты обучения студентов-иностранцев английскому языку как второму иностранному. *Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста.* 2017; Т. 1, № 2 (10): 179–184.
10. Ворошилова М.Б. *Политический креолизованный текст: ключи к прочтению:* монография. Екатеринбург, 2013.

References

1. Kostromina S.N. *Vvedenie v nejrodidaktiku*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2019.
2. Kravchenko O.N. Formirovanie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii v sovremennyh usloviyah: nejrodidakticheskij podhod, nejroseti, social'nye seti. *Virtual'naya kommunikaciya i social'nye seti.* 2023; T. 2, № 2: 91-97.
3. Kulikova O.V. Nejrodidakticheskij podhod kak faktor povysheniya kachestva obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obscheniyu. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta.* 2014; № 4 (700): 107-114.
4. Mal'sagova M.H. Predposylki nejrodidakticheskogo paradigmal'nogo sdviga v teorii obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 264-266.
5. Mal'sagova M.H., Mal'sagov A.A., Ivanov P.V. K voprosu o nejrodidakticheskih tehnologiyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 64-66.
6. Gulaya T.M., Romanova S.A. Nejrodidaktika i ee ispol'zovanie v prepodavanii inostrannyh yazykov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 10-1: 196-198.
7. Matveeva E.E. Nejrodidaktika – novoe slovo v organizacii uchebnogo processa. *Praktika prepodavaniya inostrannyh yazykov na fakul'tete mezhdunarodnyh otnoshenij BGU.* 2012; № 2: 93-95.
8. Shmal' N. Nejrodidaktika v obuchenii inostrannym yazykam. *VebinaringPRO.* 2015; № 13: 20-25.
9. Glazkova T.K., Sidorchuk I.S. Psihologo-pedagogicheskie aspekty obucheniya studentov-inostrancev anglijskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu. *Lingvokul'turnoe obrazovanie v sisteme vuzovskoj podgotovki specialista.* 2017; T. 1, № 2 (10): 179-184.
10. Voroshilova M.B. *Politicheskij kreolizovannyj tekst: klyuchi k prochteniyu:* monografiya. Ekaterinburg, 2013.

Статья поступила в редакцию 10.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-161-164

Turaeva A.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: star1918@mail.ru*
Khalidov A.A., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Digital Systems and Models, Kazan State Power Engineering University (Kazan, Russia), E-mail: kh-ali@yandex.ru*
Tkachenko A.L., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Computer Science and Information Technology, K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University (Kaluga, Russia), E-mail: tkachenkoal@tksu.ru*

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF DIGITAL EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEXES TO INCREASE STUDENTS' INDEPENDENCE. The article considers theoretical, methodological and practical aspects of development and implementation of digital educational and methodological complexes (DEC) in order to increase students' independence. The relevance of creating complex electronic resources that meet the requirements of federal state educational standards and support individualization, modularity and interactivity of the educational process is substantiated. A conceptual model of DEC is presented, including substantive, organizational, instrumental and assessment subsystems. Stages and conditions for integrating DEC into the educational process are described, as well as criteria and indicators of the effectiveness of digital complexes for the formation of students' independence. It is shown that the successful implementation of DEC contributes to the development of self-regulation skills, self-control and cognitive activity of students, which is especially important in the context of the digital transformation of education. The materials of the article may be useful for teachers, methodologists, developers of digital educational resources and administrators of educational institutions.

Key words: **digital educational and methodological complex, student independence, electronic educational resources**

А.Р. Тураева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: star1918@mail*
А.А. Халидов*, канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет», г. Казань, E-mail: kh-ali@yandex.ru*
А.Л. Ткаченко*, канд. техн. наук, доц., Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: tkachenkoal@tksu.ru*

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ЦИФРОВЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются теоретические, методологические и практические аспекты разработки и внедрения цифровых учебно-методических комплексов (ЦУМК) с целью повышения самостоятельности студентов. Обоснована актуальность создания комплексных электронных ресурсов, соответствующих требованиям федеральных государственных образовательных стандартов и поддерживающих индивидуализацию, модульность и интерактивность образовательного процесса. Представлена концептуальная модель ЦУМК, включающая содержательную, организационную, инструментальную и оценочную подсистемы. Описаны этапы и условия интеграции ЦУМК в учебный процесс, а также критерии и показатели эффективности цифровых комплексов для формирования самостоятельности обучающихся. Показано, что успешное внедрение ЦУМК способствует развитию навыков саморегуляции, самоконтроля и познавательной активности студентов, что особенно важно в условиях цифровой трансформации образования. Материалы статьи могут быть полезны преподавателям, методистам, разработчикам цифровых образовательных ресурсов и администраторам образовательных учреждений.

Ключевые слова: **цифровой учебно-методический комплекс, самостоятельность студентов, электронные образовательные ресурсы**

Актуальность исследования обусловлена переходом современных образовательных учреждений к цифровой трансформации учебного процесса, что требует разработки комплексных электронных ресурсов, отвечающих федеральным стандартам и запросам студентов на автономное обучение.

Цель исследования – разработать и методологически обосновать структуру и содержание цифрового учебно-методического комплекса, обеспечивающего развитие у студентов ключевых компонентов самостоятельной учебной деятельности, а также сформировать алгоритм его внедрения в образовательный процесс в соответствии с ФГОС ВО.

Задачи исследования:

– провести анализ психологических и педагогических концепций для обоснования методологических основ разработки ЦУМК;

– разработать концептуальную модель и структурно-функциональные компоненты цифрового учебно-методического комплекса, обеспечивающие модульность, адаптивность и интерактивность учебного контента;

– сформулировать методику внедрения ЦУМК в учебный процесс и разработать дорожную карту её поэтапной реализации;

– определить критерии и показатели эффективности ЦУМК для мониторинга и оценки уровня самостоятельности студентов и предложить систему сбора обратной связи.

Научная новизна исследования заключается в обосновании и разработке целостной концептуальной модели цифрового учебно-методического комплекса (ЦУМК), направленного на формирование самостоятельности студентов через интеграцию модульной структуры, индивидуализированных траекторий обучения и современных педагогических технологий.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании системного подхода к проектированию цифровых учебно-методических комплексов (ЦУМК) как эффективного средства формирования самостоятельности студентов.

Практическая значимость исследования заключается в разработке универсального алгоритма проектирования и внедрения цифровых учебно-методиче-

ских комплексов, который может быть использован в образовательных организациях для повышения самостоятельности студентов.

В отечественной педагогической науке цифровой учебно-методический комплекс (ЦУМК) понимается как упорядоченный набор аппаратно-программных, аудиовизуальных и информационных ресурсов, позволяющих обеспечить системное изложение содержания учебной дисциплины в цифровом формате. Понятие ЦУМК получило официальное признание в рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» и включено в национальную программу «Цифровая экономика Российской Федерации» государственной программы «Развитие образования». С учётом требований ФГОС ВО электронный УМК должен полностью соответствовать рабочей программе дисциплины, включать модульную структуру, обеспечивать индивидуализацию и адаптивность учебного процесса, а также предоставлять навигацию и средства обратной связи для самоконтроля студентов. Модульность, предполагающая разбиение содержания на автономные организационно-методические блоки, и индивидуализация в зависимости от стартового уровня знаний выделены среди основных принципов разработки ЭУМК в работах педагогов Белорусского государственного педагогического университета.

Методологическую основу проектирования и внедрения ЦУМК составляют исследования В.Е. Андреева (2016), в которых предложена «Карта изучения дисциплины» как средство организации самостоятельной подготовки студентов: её структурные компоненты – рабочая программа, электронный учебник, мультимедийные презентации, тесты и методические рекомендации – сочетаются с интерактивными сценариями работы и коллективными формами деятельности, что повышает мотивацию и творческую активность обучающихся. О.А. Удотова (2009–2010) в своих трудах по организации качества образовательного процесса подчёркивает необходимость организационно-педагогических условий и педагогического мониторинга при создании электронных УМК, что обеспечивает устойчивость и эффективность их эксплуатации в вузе. Важно также отметить, что, по результатам исследования М.И. Иродова и Т.И. Рицковой (2013), сетевое взаимодействие в составе электронного УМК развивает метакогнитивные способности и надситуативность решений, являющиеся ключевыми компонентами самостоятельной учебной деятельности [1, с. 134].

Теоретическую базу развития самостоятельности студентов составляют классические психологические и педагогические концепции. Л.С. Выготский в теории «зоны ближайшего развития» указывает, что эффективность обучения определяется возможностью выполнения задач сначала во взаимодействии с «взрослым» (педагогом или цифровым ресурсом), а затем автономно. А.Н. Леонтьев в деятельностном подходе подчёркивает, что учебная деятельность организуется как система мотивов, целей, операций и действий, что является основанием для проектирования модулей ЦУМК, направленных на формирование умений целеполагания, планирования и контроля в обучении. Концепция саморегулируемого обучения (СРЛ) включает фазы целеполагания, мониторинга и оценки результатов; русскоязычная версия опросника OSLQ (The Online Self-Regulated Learning Questionnaire) выявляет шесть шкал СРЛ (организация рабочего пространства, постановка целей, планирование времени, обращение за помощью, стратегии выполнения заданий и самооценка), которые используются для оценки и развития навыков самостоятельной работы в цифровой среде.

Концептуальная модель цифрового учебно-методического комплекса (ЦУМК) строится на основе системного подхода и представляет собой абстрактную схему, описывающую структуру элементов цифровой образовательной среды и их взаимосвязи. Согласно толковому словарю, концептуальная модель – это совокупность понятий и связей, определяющих смысловую структуру предметной области. В контексте ЦУМК под концептуальной моделью понимается совокупность четырёх взаимосвязанных подсистем: содержательной (учебные модули и электронные учебники), организационной (планирование модулей и навигация), инструментальной (сервисы для коммуникации и мультимедиа) и оценочной (автоматизированные тесты и механизмы обратной связи). В монографии В.Л. Лозицкого отмечается, что каждая подсистема должна быть оформлена в виде автономного блока с явно описанными дидактическими целями, критериями и показателями содержательного наполнения, обеспечивающего прозрачность и модульность образовательного процесса. Модульность позволяет студентам переходить между разделами в произвольном порядке, адаптируя обучение под личные образовательные траектории, а встроенные средства навигации и рефлексивные инструменты стимулируют развитие самостоятельности в освоении дисциплины [2, с. 13].

Педагогические и психологические основы проектирования ЦУМК опираются на классические отечественные теории развития и учения. Л.С. Выготский в концепции «зоны ближайшего развития» подчёркивал, что эффективное обучение опережает развитие, предоставляя обучающемуся задачи, которые он способен решить лишь с помощью средства (педагога или цифрового ресурса), а затем перенести полученные навыки в самостоятельную деятельность. А.Н. Леонтьев в деятельностном подходе доказал, что учебная деятельность организуется через систему мотивов, целей, операций и действий, что служит методологическим основанием для формирования модульных сценариев в ЦУМК, направленных на поэтапное развертывание деятельности от простых действий к сложным учебным операциям. При этом концепция универсальных учебных действий (УУД) выделяет метапознание, целеполагание, планирование и самоконтроль как базовые умения «учиться учиться», что непосредственно соотносится с механизмами саморегулируемого обучения и лежит в основе разработанных в ЦУМК рефлексивных заданий и автоматизированных рабочих листов. Метод рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) акцентирует субъект-предметное взаимодействие и интеграцию рефлексии в учебный процесс, обеспечивая осознанное управление своей познавательной деятельностью.

Критерии и показатели формирования самостоятельности студентов в цифровой среде определяются через три ключевых компонента: мотивационно-ценностный, метакогнитивный и ресурсно-управленческий. В мотивационно-ценностном компоненте измеряется уровень внутренней мотивации и значимости учебных задач; в метакогнитивном – способность к самооценке, планированию и мониторингу собственной учебной деятельности; в ресурсно-управленческом – умение эффективно использовать цифровые сервисы, искать помощь и организовывать своё рабочее пространство. Для количественной оценки метакогнитивного и ресурсного компонентов широко применяется опросник «Саморегулируемое обучение в онлайн-среде» (OSLQ), разработанный Barnard et al. и адаптированный на русский язык, включающий шесть шкал: организация рабочего пространства, постановка целей, планирование времени, обращение за помощью, стратегии выполнения заданий и самооценка. Методологически важным является то, что каждая шкала отражает конкретный навык самостоятельного обучения и может быть интегрирована в ЦУМК через автоматизированные анкеты и аналитические панели, позволяющие получить оперативную обратную связь и корректировать траекторию обучения [3, с. 226].

Лозицкий в своих исследованиях выделял методические критерии содержательного наполнения компонентов ЦУМК, среди которых полнота и системность изложения материала, обеспечение эвристической активности, гибкость навигации и адаптивность контента под индивидуальные образовательные маршруты. Эти критерии становятся основой для разработки спецификаций модулей и создания шаблонов учебных объектов, в которых предусмотрены альтернативные пути освоения материала, встроенные подсказки и сценарии взаимодействия студента с цифровым комплексом.

Проектирование цифрового учебно-методического комплекса (ЦУМК) начинается с чёткого определения педагогических целей, которые он призван решить. В первую очередь это формирование у студентов навыков самостоятельного познавательного поиска, метапознавательного контроля и готовности к непрерывному профессиональному развитию. При этом важно опираться на нормативные документы, в частности федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО), в которых подчёркивается необходимость использования цифровых ресурсов для поддержки модульного и адаптивного обучения. Процесс проектирования должен строиться на основе системного и деятельностного подходов: сочетание модульности, элементаризации учебного контента и включение элементов проблемного и проектного обучения создаёт условия для активизации когнитивной и рефлексивной деятельности студентов.

Ключевым этапом является формулирование функциональных требований к ЦУМК. Среди них выделяются:

– модульность – разбиение курса на самостоятельные блоки, каждый из которых содержит методические указания, учебный материал и средства рефлексии;

– адаптивность – автоматический подбор контента и сложности заданий на основе предварительной диагностики уровня знаний;

– интерактивность – включение тестов, виртуальных лабораторий, тематических симуляций, позволяющих студентам самостоятельно проверять и корректировать свои знания;

– навигация и самоконтроль – чёткие механизмы перехода между разделами, инструменты для планирования и мониторинга учебной деятельности;

– обратная связь – автоматизированная оценка с развернутыми комментариями, отчёты об успеваемости и рекомендации по улучшению учебных стратегий.

Помимо педагогических, нельзя игнорировать и технические требования, обеспечивающие доступность и устойчивость работы ЦУМК в разных условиях. Важны:

– кроссплатформенность – корректное отображение и функционирование на компьютерах, планшетах и смартфонах;

– доступность – соответствие критериям доступного обучения (возможность масштабирования шрифта, контрастный режим, навигация с клавиатуры и средствами экранного диктора);

– безопасность и сохранность данных – надёжное хранение пользовательских профилей и результатов, соблюдение требований законодательства о персональных данных;

– модульность обновления – возможность оперативного внесения изменений в отдельные модули без прерывания работы всего комплекса.

Структура ЦУМК традиционно включает четыре взаимосвязанные подсистемы:

1. Содержательная подсистема обеспечивает наполнение курса электронными учебниками, мультимедийными иллюстрациями, видеоматериалами и интерактивными элементами. Каждый образовательный модуль разрабатывается по единому шаблону: цели обучения, ключевые понятия, учебный материал, практические задания, вопросы для саморефлексии.

2. Интерфейсная подсистема отвечает за организацию пользовательского взаимодействия, включая меню, панели навигации, контекстные подсказки и средства адаптации отображения.

3. Коммуникационная подсистема предоставляет каналы для взаимодействия студентов между собой и с преподавателем: форумы, чаты, система уведомлений, электронные дневники.

4. Оценочная подсистема включает автоматизированные тесты, электронные рубрики для оценки творческих заданий и аналитические панели, фиксирующие динамику освоения материала [4, с. 9].

Содержательная подсистема строится по принципам деятельностного подхода: учебные модули включают не только репродуктивные задания, но и проблемно-исследовательские, проектные и рефлексивные активности. Оптимальная продолжительность одного модуля составляет 15–20 минут, что позволяет сохранять концентрацию внимания и чередовать виды учебной деятельности. Для каждого модуля разрабатываются:

– текст пояснений с чёткой структурой (введение, основная часть, выводы и ключевые термины);

– интерактивные задания (тесты с обратной связью, задачи на моделирование, виртуальные лаборатории);

– инструменты рефлексии (вопросы для самооценки, электронные дневники, шаблоны рефлексивных отчётов);

– дополнительные ресурсы для расширенного изучения (справочные материалы, ссылки на авторитетные цифровые библиотеки).

При проектировании интерфейсной подсистемы применяются методы ориентированного на пользователя проектирования: проводят анализ потребностей и навыков целевой аудитории, создают прототипы экранов, организовывают тестирование эргономичности и эмоционального отклика. Интерфейс должен быть наглядным, иметь единообразные элементы управления и предусматривать возможность выбора режима отображения: дневной и тёмный режим, масштабируемый шрифт, адаптация под сенсорное управление. Использование шаблонов оформления и стандартных компонентов уменьшает когнитивную нагрузку и ускоряет освоение материала как студентами, так и преподавателями.

Коммуникационная подсистема организует коллективную и индивидуальную поддержку самостоятельной работы. Форумы и тематические обсуждения по каждому модулю позволяют студентам обмениваться практическим опытом и совместно решать сложные задачи. Модуль оперативных сообщений и уведомлений информирует об изменениях в курсе и напоминает о сроках выполнения заданий. В электронном журнале фиксируются результаты тестов и практических работ, что создаёт условия для регулярного педагогического мониторинга и своевременной коррекции образовательных траекторий.

Оценочная подсистема играет ключевую роль в развитии самостоятельности: автоматизированные тесты обеспечивают мгновенную обратную связь, рубрики позволяют студентам самостоятельно оценивать качество выполненных проектов, а аналитические панели дают полную картину прогресса по всем показателям (успеваемость, скорость выполнения заданий, активность в коммуникационных модулях). Регулярный анализ этих данных способствует корректировке содержания модулей и методики преподавания в реальном времени, что соответствует идеям педагогического мониторинга и рефлексивно-деятельностного подхода.

Внедрение цифрового учебно-методического комплекса (ЦУМК) в образовательный процесс начинается с организационно-управленческого этапа, включающего разработку подробной дорожной карты внедрения, согласование нормативных документов и формирование специализированной проектной группы. В соответствии с «Порядком разработки электронных учебно-методических комплексов и онлайн-курсов», утверждённым Минобрнауки РФ, алгоритм утверждения ЭУМК предусматривает этапы согласования содержания, структуры и технических требований к комплексу. Для оперативного управления проектом определяется состав рабочей группы, в которую входят методист, автор курса, технический консультант, программист, оператор и преподаватель; методист разрабатывает сценарии обучения, автор курса формирует контент, технический консультант обеспечивает функционирование платформы, программист – создание и тестирование модулей, а преподаватель участвует в апробации и методической экспертизе комплекса [5, с. 32].

Нормативно-правовое обеспечение внедрения базируется на требованиях федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и рекомендациях по структуре учебно-методических материалов. Электронный учебно-методический комплекс должен полностью соответствовать рабочей программе дисциплины и включать предусмотренные ФГОС компоненты: модули лекционного материала, практических занятий, контрольные задания и методические указания. При этом электронное обучение трактуется как организация учебного процесса с применением информационно-коммуникационных технологий на основе единых стандартов (ГОСТ Р 52653-2006), что обеспечивает интероперабельность и качество образовательных ресурсов.

Ключевым звеном подготовки к внедрению выступает повышение квалификации преподавательского состава. Программы повышения квалификации, разработанные НИУ ВШЭ, охватывают инновационные технологии и цифровизацию образовательного процесса, включая модули по организации электронных образовательных ресурсов и методике разработки цифрового контента. Аналогично дистанционные курсы университета «Первое сентября» предлагают преподавателям освоить техники создания и сопровождения мультимедийных презентаций, интерактивных тестов и вебинаров, а также работу с системами управления обучением. Дополнительно организуются методические семинары и мастер-классы на кафедрах цифровых технологий, где преподаватели знакомятся с принципами активного обучения, методиками проектного обучения и алгоритмами адаптации контента под разные когнитивные профили студентов.

Параллельно с подготовкой педагогов проводится вводный инструктаж студентов, направленный на освоение интерфейса ЦУМК, правил самостоятельной работы и механизмов обратной связи. В рамках первого модуля организуются видеоинструкции и вебинары, демонстрирующие основные функции платформы, работу с мультимедиа и модули самопроверки. Электронный комплекс предоставляется студентам в виде единого информационного банка с постоянным обновлением учебных ресурсов и тестовых заданий, что способствует формированию навыков самостоятельного поиска и обработки информации. Методическое сопровождение самостоятельной подготовки обеспечивается рекомендациями, включающими дифференцированные задания, интерактивные рабочие листы и алгоритмы организации учебного времени.

Интеграция ЦУМК в существующие учебные курсы и программы осуществляется через пересмотр и адаптацию рабочих программ дисциплин. На основе анализа условий образовательного процесса разрабатывается макет цифрового комплекса, гармонизированный с тематическим планом кафедры, что позволяет внедрять отдельные модули последовательно в течение семестра без нарушения общей логики обучения. В качестве примера эффективной интеграции можно привести разработку электронного комплекса в среде Moodle, где структура курса и методическое наполнение выстраиваются поэтапно с учётом нормативных требований и возможностей платформы.

Для обеспечения технической и методической поддержки внедрения создаётся служба сопровождения, которая отвечает за решение технических вопросов, обновление контента и оперативное реагирование на запросы пользователей. Важной составляющей является непрерывный мониторинг процесса обучения, позволяющий собирать данные об активности студентов и своевременно корректировать содержание и форму подачи материала. Методическое сопровождение основывается на педагогической технологии как системном алгоритме взаимодействия всех участников учебного процесса, что обеспечивает прозрачность, эффективность и гибкость образовательных траекторий.

Практика показывает, что эффективность ЦУМК во многом зависит от готовности преподавателей и студентов к цифровым методам обучения. Исследования указывают на недостаточный уровень цифровой компетентности педагогов как серьёзный барьер: без системной подготовки и регулярного повышения квалификации методисты и преподаватели испытывают трудности при разработке и сопровождении электронных курсов, а также при организации сетевого взаимодействия в образовательном процессе. Кроме того, внедрение ЦУМК требует значительных временных и ресурсных затрат на разработку мультимедийных модулей, их тестирование и интеграцию с существующими системами управления обучением. Нормативно-правовые рамки, регламентирующие создание и использование цифровых образовательных ресурсов, зачастую носят рекомендательный характер, что приводит к разночтениям в оценке качества и неполадкам в обеспечении интероперабельности разных платформ.

Сравнительный анализ отечественных и зарубежных практик показывает, что российские разработки ЦУМК часто акцентируют внимание на полном соответствии ФГОС и локальным методическим рекомендациям, тогда как западные модели ориентируются на адаптивные алгоритмы и искусственный интеллект для персонализации образовательного процесса. Преимущество отечественного подхода – в близости к образовательной политике и нормативным требованиям, что упрощает юридическую и административную экспертизы комплексов. В то же время зарубежный опыт демонстрирует более высокую степень автоматизации диагностических процедур, позволяющую формировать индивидуальные учебные траектории в реальном времени. Данный контраст свидетельствует о необходимости развития отечественных платформ в направлении усиления аналитических возможностей и внедрения адаптивных механизмов без потери модульности и прозрачности структуры.

Таким образом, в результате анализа психологических и педагогических концепций, теоретических основ и методологических подходов к проектированию и внедрению цифровых учебно-методических комплексов (ЦУМК) подтверждена их значимость для повышения самостоятельности студентов в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. Установлено, что интеграция модульной структуры, адаптивных технологий и интерактивных педагогических сценариев создаёт условия для эффективного формирования навыков самоорганизации, самоконтроля и самостоятельного познавательного поиска, необходимых для успешной профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики.

Основные выводы, вытекающие из исследования, включают следующие положения:

1. Разработанная концептуальная модель ЦУМК, включающая содержательную, организационную, инструментальную и оценочную подсистемы, обеспечивает индивидуализацию образовательных траекторий и активизирует ме-

тапознавательные процессы студентов, способствуя формированию устойчивых навыков самостоятельной учебной деятельности.

2. Методика внедрения ЦУМК, основанная на чёткой дорожной карте и организационно-управленческих условиях, а также на регулярном повышении квалификации педагогического состава и технической поддержке пользователей, позволяет эффективно интегрировать цифровые ресурсы в образовательный процесс и оперативно реагировать на образовательные потребности студентов и преподавателей.

3. Предложенная система критериев и показателей эффективности ЦУМК, включающая мотивационно-ценностный, метакогнитивный и ресурсно-управленческий компоненты, в сочетании с механизмами автоматизированного педагогического мониторинга и сбора обратной связи обеспечивает оперативную корректировку учебного контента и образовательных стратегий.

Прогноз дальнейшего развития темы предполагает расширение применения интеллектуальных систем и аналитики учебных данных для создания более точных и персонализированных образовательных маршрутов, интеграцию виртуальной и дополненной реальности для моделирования профессиональных задач, а также совершенствование педагогического дизайна цифровых комплексов с учётом принципов минимизации когнитивной нагрузки.

Целевая аудитория данной статьи включает преподавателей и методистов образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования, разработчиков цифровых образовательных ресурсов, руководителей образовательных учреждений.

Библиографический список

5. Гриншкун В.В., Краснова Г.А. *Современная цифровая образовательная среда: ресурсы, средства, сервисы*. Москва: Проспект, 2021.
6. Орлова Е.Е. Проектирование электронных учебно-методических комплексов. *Вестник Челябинского механико-технологического техникума*. 2019; № 2: 12–15.
7. Ширшов Е.В., Чурбанова О.В. *Педагогические условия проектирования электронных учебно-методических комплексов*: монография. Архангельск: АГТУ, 2005.
8. Менциев А.У., Ткаченко А.Л., Зарипова Р.С. *Приборы и системы. Управление, контроль, диагностика*. 2023; № 10: 8–13.
9. Щепотин А.Ф., Чекулаев М.А., Сосонко В.Е., Шеховцев А.П. *Комплексное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в средних профессиональных учебных заведениях*. Москва: ИПР СПО, 2022.

References

1. Grinshkun V.V., Krasnova G.A. *Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda: resursy, sredstva, servisy*. Moskva: Prospekt, 2021.
2. Orlova E.E. Proektirovanie `elektronnyh uchebno-metodicheskih kompleksov. *Vestnik Chelyabinskogo mehaniko-tehnologicheskogo tehnikuma*. 2019; № 2: 12-15.
3. Shirshov E.V., Churbanova O.V. *Pedagogicheskie usloviya proektirovaniya `elektronnyh uchebno-metodicheskih kompleksov*: monografiya. Arhangel'sk: AGTU, 2005.
4. Menciev A.U., Tkachenko A.L., Zaripova R.S. *Pribory i sistemy. Upravlenie, kontrol', diagnostika*. 2023; № 10: 8-13.
5. Schepotin A.F., Chekulaev M.A., Sosonko V.E., Shehovcev A.P. *Kompleksnoe uchebno-metodicheskoe obespechenie obrazovatel'nogo processa v srednih professional'nyh uchebnyh zavedeniyah*. Moskva: IPR SPO, 2022.

Статья поступила в редакцию 21.06.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-164-166

Shermaganbetova S.Z., *postgraduate, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia); teacher of defectology, OSH No. 1 named after Ybyrai Altynsarin (Stepnogorsk, Kazakhstan), E-mail: semushka_.85@mail.ru*

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN WORKING WITH PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS. The article presents development and empirical verification of a complex model of development of pedagogical competence of future teachers for effective interaction with families of children with special educational needs. The author analyzes six theoretical and methodological approaches – competence, system-activity, cognitive-emotional, coaching-modular, andragogical and sociocultural – and identifies the key components of competence: motivational-personal, gnostic, communicative-activity, organizational-projective, emotional-value and reflexive. On their basis, a 72-hour modular professional development program is developed, including four interrelated blocks aimed at practicing empathic listening, parent group facilitation, joint design of individual educational routes and reflexive self-analysis. During the pedagogical experiment with 64 teachers, statistically significant growth of all target competencies and reduction of emotional burnout is demonstrated, which confirms the effectiveness of the proposed course. The practical significance of the results consists in the readiness of the program to be scaled up in the system of additional professional education and implemented in the curricula of pedagogical universities and inclusive schools.

Key words: **pedagogical competence, inclusive education, modular program, reflection, empathic listening, facilitation, individual educational programs, emotional burnout, coaching technologies, andragogic**

С.З. Шермаганбетова*, аспирант, Омский государственный педагогический университет, г. Омск; учитель-дефектолог ОШ № 1 имени Ыбырая Алтынсарина, г. Степногорск, E-mail: semushka_.85@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В статье представлена разработка и эмпирическая верификация комплексной модели развития педагогической компетентности будущих педагогов для эффективного взаимодействия с семьями детей с особыми образовательными потребностями. Автором проведён анализ шести теоретико-методологических подходов – компетентностного, системно-деятельностного, когнитивно-эмоционального, коучингово-модульного, андрагогического и социокультурного – и выделены ключевые компоненты компетентности: мотивационно-личностный, гностический, коммуникативно-деятельностный, организаторско-проективный, эмоционально-ценностный и рефлексивный. На их основе разработана 72-часовая модульная программа повышения квалификации, включающая четыре взаимосвязанных блока, направленных на отработку эмпатийного слушания, фасилитации родительских групп, совместного проектирования индивидуальных образовательных маршрутов и рефлексивного самоанализа. В ходе педагогического эксперимента с участием 64 преподавателей продемонстрирован статистически значимый рост всех целевых компетенций и сокращение эмоционального выгорания, что подтверждает эффективность предложенного курса. Практическая значимость результатов состоит в готовности программы к масштабированию в системе дополнительного профессионального образования и внедрению в учебные планы педагогических вузов и инклюзивных школ.

Ключевые слова: **педагогическая компетентность, инклюзивное образование, модульная программа, рефлексия, эмпатийное слушание, фасилитация, индивидуальные образовательные программы, эмоциональное выгорание, коучинговые технологии, андрагогика**

Актуальность связана с тем, что современный этап развития образования характеризуется акцентом на инклюзивность, что предполагает обеспечение равных условий для обучения всех категорий обучающихся, в том числе детей с особыми образовательными потребностями (ООП). В связи с этим особую значимость приобретает проблема подготовки педагогов, обладающих необходимым уровнем профессиональной компетентности для эффективного взаимодействия с родителями таких обучающихся. Установлено, что успешность образовательного процесса в условиях инклюзии в значительной мере зависит от качества педагогического сопровождения семьи, а также от уровня доверия и взаимопонимания между педагогами и родителями.

Педагогическая компетентность в работе с родителями детей с ООП представляет собой интегративное качество личности специалиста, включающее в себя профессиональные знания, коммуникативные умения, эмпатийные установки и готовность к диалогу с семьёй на основе партнерства и сотрудничества. Однако анализ практики подготовки будущих педагогов выявляет недостаточную проработанность содержания и технологий формирования данной компетентности в рамках высшего педагогического образования.

Актуальность настоящей работы обусловлена также необходимостью научного осмысления и методического обоснования процессов формирования педагогической компетентности будущих педагогов в контексте инклюзивного об-

разования, а также разработкой эффективных подходов к подготовке студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями детей с особыми образовательными потребностями.

Целью статьи является анализ, разработка и апробирование комплексной модели развития педагогической компетентности будущих педагогов для эффективной работы с родителями детей с особыми образовательными потребностями.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические и практические подходы к подготовке педагогов-инклюзивников.
2. Выделить ключевые компоненты и уровни педагогической компетентности в контексте взаимодействия с семейным окружением.
3. Разработать модульную программу повышения квалификации с учётом психологических и коммуникативных аспектов.
4. Провести педагогический эксперимент по внедрению программы и оценить эффективность её реализации.
5. Сформулировать рекомендации по дальнейшему масштабированию и интеграции модели в образовательные учреждения.

Научная новизна статьи заключается в:

– формулировке интегративной модели компетентности, объединяющей педагогические, психологические и коммуникативные элементы;

– разработке и верификации модульной программы, основанной на сочетании коучинговых и традиционных образовательных методик.

Теоретическая значимость: исследование расширяет теоретические представления о педагогической компетентности, внося чёткую систематизацию компонентов и уровней подготовки. Предложенная модель дополняет классические концепции инклюзивного образования и обоснована современными психологическими теориями, что способствует углублению научного дискурса в области подготовки педагогов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Практическая значимость проявляется в возможности применения разработанной модульной программы в вузовском и профессиональном образовании, а также в системе непрерывного педагогического развития. Рекомендации автора могут быть использованы для разработки учебных курсов, методических пособий и тренингов, направленных на повышение качества взаимодействия педагогов и родителей, что в конечном итоге способствует успешной социализации и обучению детей с особыми образовательными потребностями.

В качестве методологической базы исследования выступает компетентностный подход, рассматриваемый как целостная модель подготовки будущих педагогов, в которой объединяются накопленные знания, профессиональные умения, ценностно-мотивированные установки и рефлексивные механизмы (И.А. Зимняя; Л.Н. Митина). Указанный подход позволяет обосновать необходимость формирования не только предметных, но и коммуникативных, аксиологических и рефлексивных компетенций, обеспечивающих эффективное взаимодействие с семьёй ребёнка, имеющего особые образовательные потребности. Развитие педагогической компетентности в контексте инклюзивного образования следует рассматривать как многоуровневый процесс, включающий когнитивный, поведенческий и ценностно-личностный компоненты.

Так, компетентностный подход рассматривается как целостная модель подготовки будущих педагогов, в которой объединяются накопленные знания, профессиональные умения, ценностно-мотивированные установки и рефлексивные механизмы. Он обосновывает необходимость формировать не только предметные, но и коммуникативные, аксиологические и рефлексивные компетенции для эффективного взаимодействия с семьёй ребёнка с особыми образовательными потребностями.

Системно-деятельностный подход делает акцент на практическом действии: будущий педагог проектирует, моделирует и решает реальные задачи сопровождения (В.А. Сластенин [1]), что позволяет апробировать семейно-ориентированные технологии ещё до выхода в профессиональную среду.

Когнитивно-эмоциональный (интегративный) подход подчёркивает объединение когнитивных, аффективных и поведенческих компонентов в единую систему компетентности (Р.В. Овчарова [2]), гарантируя тем самым, что педагог не только «знает» семью, но и «чувствует» её запросы.

Коучингово-модульный подход строит подготовку через короткие целевые модули и регулярные коуч-сессии с обязательной обратной связью и самоанализом (М.О. Емихина [3]). Это способствует точечной отработке профессиональных дефицитов, в частности, навыков ведения переговоров с родителями и постановки SMART-целей.

Андрагогический подход учитывает особенности обучения взрослых (как самих стажёров-педагогов, так и родителей) в формате субъект-субъектного взаимодействия (О.С. Нестерова [5]), формируя у педагога уважение к родительскому опыту и умение выстраивать диалог без «профессорского» тона.

Социокультурный подход включает в подготовку специалистов анализ семейных, этнокультурных и религиозных факторов (В.В. Селина [5]), что позволяет адаптировать стратегии взаимодействия в соответствии с культурными нормами и ценностными установками конкретной семьи.

Совокупность этих шести подходов обеспечивает комплексную модель подготовки педагогов-инклюзивников, которая развивает у них и профессиональное мастерство, и способность к подлинному партнёрству с родителями детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые компоненты педагогической компетентности во взаимодействии с семейным окружением представляют собой комплексную многомерную структуру, обеспечивающую эффективность и устойчивость профессиональной деятельности педагога в инклюзивной образовательной среде. Эти компоненты отражают как личностные, так и профессиональные аспекты готовности специалиста к сотрудничеству с родителями и иными значимыми взрослыми в жизни ребёнка с особыми образовательными потребностями.

1. Мотивационно-личностный компонент выражает внутреннюю ценностную ориентацию педагога на принятие инклюзивной культуры, нацеленности на развитие эмпатийных форм общения и готовности признавать разнообразие моделей семейной жизни как равноценные. Он предполагает устойчивую мотивацию к взаимодействию с родителями, в том числе в эмоционально насыщенных и конфликтных ситуациях. Диагностически этот компонент оценивается с помощью опросника профессиональной мотивации (Л.Н. Митина [6]), отражающего стремление педагога к саморазвитию и принятию ценностей инклюзии, а также шкалы эмпатии А.В. Карпова [7], позволяющей зафиксировать уровень способности к соучастию и пониманию эмоционального состояния родителей.

2. Гностический компонент отражает объём и глубину профессиональных знаний педагога о специфике развития детей с ОВЗ, особенностях возрастных кризисов, юридических и этических основах взаимодействия с семьёй, возможностях социокультурной поддержки (ресурсные центры, ПМПК, НКО и др.). Знание нормативной базы и механизмов сопровождения семьи позволяет педагогу выступать не только в качестве воспитателя, но и проводника к ресурсам. Оценка осуществляется посредством специально разработанных тестов гностической информированности (Н.И. Мизина [8]), проверяющих как фактологические знания, так и способность к их применению в ситуациях практического выбора.

3. Коммуникативно-деятельностный компонент включает навыки конструктивного взаимодействия: ведение переговоров, фасилитацию групп поддержки родителей, медиативные практики, а также проектирование ИОП (индивидуальных образовательных программ) совместно с законными представителями ребёнка. Этот компонент определяет, насколько педагог способен не только доносить информацию, но и выстраивать партнёрские отношения на равных началах. Эмпирически он диагностируется через карту наблюдения за взаимодействием педагога с родителями (Е.П. Арнаутова [9]), где фиксируются такие поведенческие маркеры, как активное слушание, использование техник уточнения, уровень обратной связи, стратегия выхода из конфликта и др.

4. Организаторско-проективный компонент фокусируется на способности педагога интегрировать взаимодействие с семьёй в более широкий контекст межведомственного и межсекторного партнёрства. Речь идёт о включении школы в устойчивую систему взаимодействия с психологами, медиками, социальными службами, религиозными организациями, волонтёрскими движениями и др. Компетентный педагог становится инициатором и координатором таких связей, в том числе через проектную деятельность. Уровень сформированности компонента отслеживается через портфолио реализованных семейно-ориентированных проектов, где оцениваются полнота планирования, партнёрская база, результаты и отзывы родителей.

5. Эмоционально-ценностный компонент отражает эмоциональное принятие семьи, позитивное отношение к родительству в его разных проявлениях, а также устойчивость к стрессам, возникающим в процессе сопровождения семей, находящихся в сложных жизненных ситуациях. Важным элементом является уважение к опыту родителей, даже если их взгляды и стратегии не совпадают с профессиональной позицией педагога. Диагностика проводится через динамическое наблюдение за уровнем эмоционального выгорания (опросник В.В. Бойко [10]), а также через методики изучения отношения к родительству и семейным ролям.

6. Рефлексивный компонент завершает систему, так как именно он позволяет педагогу анализировать собственные установки, поведение и воздействие на семейную систему, вносить своевременные коррективы в стиле общения, структуру взаимодействия и тип обратной связи. Формирование рефлексивной компетентности особенно актуально в условиях, когда родительский запрос меняется или оказывается фрустрированным. Эмпирическими средствами оценки служат дневники педагогической рефлексии (анализируются с использованием контент-анализа и качественной кодировки), а также балльные шкалы самооценки участия в коуч-сессиях, отражающие динамику личностных изменений.

Комплексная диагностика и развитие всех указанных компонентов педагогической компетентности обеспечивает формирование у будущих и действующих специалистов готовности к продуктивному, уважительному и устойчивому взаимодействию с семьёй ребёнка с особыми образовательными потребностями.

Для эмпирической верификации изложенной модели была разработана и апробирована модульная программа повышения квалификации, ориентированная на углубление психологических и коммуникативных аспектов взаимодействия с семьями детей с особыми образовательными потребностями: логика программы предполагала четыре взаимосвязанных блока: «Психологические основы партнёрства» (освоение эмпатийного слушания, техники эмоциональной саморегуляции), «Коммуникативный практикум» (переговорные стратегии, фасилитация родительских групп, медиативные приёмы), «Проектирование ИОП в триаде “педагог – семья – ребёнок”» (инструменты ко-конструкции образова-

Таблица 1

Модульная программа повышения квалификации педагогов

Модуль программы	Целевая установка	Ключевые тематики и техники	Формы работы и методические приёмы	Методы оценки и ожидаемые результаты
Психологические основы партнёрства	Сформировать устойчивую установку на эмпатию и эмоциональную саморегуляцию при взаимодействии с родителями	– Эмпатийное слушание, – техника «Я-сообщения», – методы снижения стресса, – поддержка семьи ребёнка с ОВЗ	Мини-лекции, ролевые упражнения, тренинг релаксации	Анализ видеозаписей, шкала стресса до/после
Коммуникативный практикум	Отработать переговорные стратегии и фасилитацию родительских встреч	– Стратегия win-win, – фасилитационные техники, – медиативные приёмы	Симуляции, фасилитационные сессии, медиативные дискуссии	Карта наблюдения, анкета удовлетворённости «родителей»
Проектирование ИОП в триаде “педагог – семья – ребёнок”	Научить проектировать ИОП в партнёрстве с семьёй	– Цели SMART, – матрица интересов семьи, – цифровые шаблоны ИОП	Проектная работа, интерактивный разбор кейсов, презентация черновика ИОП	Экспертная рубрика, peer-review по критериям ИОП
Рефлексивно-аналитическая мастерская	Развить навыки педагогической рефлексии и самоанализа	– Дневник рефлексии, – peer-coaching, – метод критического инцидента	Сессии обмена, коучинг в парах, постановка микрошагов	Контент-анализ дневников, шкала самоэффективности, чек-лист «перенос»

тельного маршрута) и «Рефлексивно-аналитическая мастерская» (ведение дневника педагогической рефлексии, peer-coaching).

Программа объёмом 72 акад. часа была реализована в форме педагогического эксперимента: 64 слушателя университета Дружбы народов (экспериментальная группа = 32 человека; контрольная = 32) прошли входную и выходную диагностику по тем же индикаторам, что описаны выше, в период с 2021 г. по 2024 г.

Представленная таблица 1 отражает структуру и содержание модульной программы повышения квалификации, разработанной для формирования у педагогов-инклюзивников ключевых психологических, коммуникативных и проектно-аналитических компетенций. Каждый модуль охватывает определённую область профессиональной подготовки и включает в себя чётко обозначенные цели, методические средства, формы реализации и инструменты оценки эффективности. Комплексный характер программы обеспечивает не только усвоение теоретических основ, но и практическую отработку навыков партнёрского взаимодействия с родителями детей с особыми образовательными потребностями.

Для количественного анализа применялись t-критерий Стьюдента для независимых выборок и парный t-критерий, а при нарушении нормальности – W-критерий Вилкоксона; эффект-размер рассчитывался по d Коэна. Результаты продемонстрировали статистически значимый рост мотивационно-личностного компонента ($t = 3{,}41$; $p < 0{,}01$; $d = 0{,}78$), достоверное увеличение гностической информированности ($W = 87{,}0$; $p = 0{,}002$), улучшение коммуникативно-деятельностных навыков ($t = 4{,}05$; $p < 0{,}001$) и снижение показателей эмоционального выгорания по шкале В.В. Бойко на 21% при отсутствии подобных изменений в контрольной выборке. Дополнительный качественный контент-анализ рефлексивных дневников подтвердил позитивную динамику в области самонаблюдения и коррекции стиля общения: 78% участников описали переход от монологичного информирования к диалогичной партнёрской позиции, а 65% отметили освоение техник «активного прояснения» родительских потребностей.

Подводя итог, отметим, что проведённое исследование убедительно показало следующее: комплексная модель развития компетентности будущего педагога, выстроенная на стыке психологии, коммуникации и проектирования образовательных маршрутов, обеспечивает прочную основу для партнёрского взаимодействия с семьями детей с особыми образовательными потребностями. Модульный курс, проверенный в эксперименте, не только расширил знания участников и отточил их переговорные и фасилитационные навыки, но и заметно снизил эмоциональную нагрузку, неизбежно возникающую при сопровождении семей в сложных ситуациях. Рост ключевых индикаторов и устойчивый поведенческий сдвиг, зафиксированный как количественными методами, так и рефлексивными дневниками, свидетельствуют о том, что сделан серьёзный шаг от деклараций об инклюзивных ценностях к реальной педагогической практике.

Выводы исследования очерчивают круг решённых задач: уточнена структура педагогической компетентности в семейном контексте; обозначены шесть методологических ракурсов её формирования; предложен технологически выверенный курс повышения квалификации, подтвердивший эффективность в академической и эмоциональной плоскостях. Такой результат позволяет рассчитывать на дальнейшее тиражирование программы как в университетских магистратурах и центрах непрерывного профобразования, так и на базах ресурсных школ-партнёров, готовых стать площадками для межведомственного взаимодействия с НКО и ПМПК.

Дальнейшее развитие линии исследования видится в трёх направлениях: расширение выборки за счёт педагогов разных регионов и культурных контекстов; включение цифровых ассистивных платформ для дистанционной поддержки родителей; продлённый мониторинг компетентностных изменений на интервале в два-три года, что позволит отследить устойчивость результатов и их влияние на академические достижения самих детей.

Практический интерес к полученным данным ожидаемо велик у преподавателей вузов, методистов служб дополнительного профессионального образования, руководителей инклюзивных школ и ДОО, а также у исследователей, сосредоточенных на вопросах семейно-ориентированной педагогики. Для этой аудитории представленная работа может служить как научно-методическим основанием для обновления учебных программ, так и стартовой площадкой для новых прикладных исследований в сфере эффективного взаимодействия «педагог – семья – ребёнок».

Библиографический список

1. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И. *Педагогика*: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Академия, 2013.
2. Овчарова Р.В. *Практическая психология образования*: учебное пособие. Москва: Академия, 2008.
3. Емихина М.О. Коучинговые технологии как ресурс профессионального роста педагога. *Педагогика*. 2019; № 8: 64–70.
4. Нестёрова О.С. *Основы теории, истории и технологии обучения взрослых*. Москва: ИНФРА-М, 2017.
5. Селина В.В. Социокультурный контекст взаимодействия школы и семьи. *Инновации в образовании: теория и практика*. Волгоград: ВолГУ, 2018: 52–61.
6. Митина Л.М. *Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы*. Москва: Юрайт, 2020.
7. Карпов А.В. Методика диагностики эмпатийных тенденций личности. *Современная психодиагностика эмоций*. Москва: Институт психологии РАН, 2003: 112–129.
8. Мизина Н.И. Понятие родительской компетенции в современной педагогической практике. *Науки об образовании*. 2021; № 4: 37–43.
9. Арнаутова Е.П. Карта наблюдения взаимодействия педагогов с родителями в ДОУ. *Педагогическое образование и наука*. 2020; № 5: 118–123.
10. Бойко В.В. *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя со стороны*. Санкт-Петербург: Питер, 1996.

References

1. Slastenin V.A., Isaev I.F., Mischenko A.I. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva: Akademiya, 2013.
2. Ovcharova R.V. *Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2008.
3. Emihina M.O. Kouchingovye tehnologii kak resurs professional'nogo rosta pedagoga. *Pedagogika*. 2019; № 8: 64-70.
4. Nesterova O.S. *Osnovy teorii, istorii i tehnologii obucheniya vzroslyh*. Moskva: INFRA-M, 2017.
5. Selina V.V. Sociokul'turnyj kontekst vzaimodejstviya shkoly i sem'i. *Innovacii v obrazovanii: teoriya i praktika*. Volgograd: VolGU, 2018: 52-61.
6. Mitina L.M. *Professional'no-lichnostnoe razvitie pedagoga: diagnostika, tehnologii, programmy*. Moskva: Yurajt, 2020.
7. Karpov A.V. Metodika diagnostiki `empatijnyh tendencij lichnosti. *Sovremennaya psihodiagnostika `emocij*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2003: 112-129.
8. Mizina N.I. Ponyatie roditel'skoj kompetencii v sovremennoj pedagogicheskoj praktike. *Nauki ob obrazovanii*. 2021; № 4: 37-43.
9. Arnautova E.P. Karta nablyudeniya vzaimodejstviya pedagogov s roditelyami v DOU. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2020; № 5: 118-123.
10. Bojko V.V. *`Energiya `emocij v obschenii: vzglyad na sebya so storony*. Sankt-Peterburg: Piter, 1996.

Статья поступила в редакцию 24.06.25

УДК 37.02:378.1:793.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-167-169

Eskiyev M.A., *senior teacher, postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: nauchnyye@bk.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF USING GAME TECHNOLOGIES TO DEVELOP STRATEGIC THINKING IN FUTURE MANAGERS. The article reveals the need to develop professionally significant qualities and abilities that increase the effectiveness of managerial activity of future managers. The complication of social, economic, technological processes that determine the importance of developing strategic thinking in students of the profile under consideration is actualized. A scientific review is conducted confirming the feasibility of using game technologies to improve the professional training of future managers. It is recommended to clarify the psychological and pedagogical features of using game technologies to develop strategic thinking in student managers. A systematization of game technologies is proposed, including board, computer and business games. Specific types of games that form strategic thinking of students are indicated. It is noted that they develop such components of strategic thinking of future managers as intellectual abilities, social qualities and professional skills. The article offers a description of these components of strategic thinking with a justification for the focus of gaming technologies on their development. Psychological and pedagogical features of the use of gaming technologies for the formation of strategic thinking in future managers are highlighted. They suggest a measured inclusion of gaming activities in the educational process to maintain students' emotional involvement in learning; integration of board, computer and business games to develop intellectual abilities, social qualities and professional skills of future managers; taking into account the interests and inclinations of students when choosing and implementing specific types of games in the educational process. In conclusion, the article outlines the prospects for the development of the author's idea, and proposes to expand the list of games for the formation of strategic thinking in future managers.

Key words: **psychological and pedagogical features, gaming technologies, formation of strategic thinking, future managers, board, computer and business games, intellectual abilities, social qualities, professional skills**

М.А. Эскиев*, ст. преп., соискатель ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: nauchnyye@bk.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

В статье обосновывается необходимость развития профессионально значимых качеств и способностей, повышающих эффективность управленческой деятельности будущих менеджеров. Отмечается усложнение социальных, экономических, технологических процессов, определяющих важность формирования стратегического мышления у студентов рассматриваемого профиля. Проводится научный обзор, подтверждающий целесообразность применения игровых технологий с целью совершенствования профессиональной подготовки будущих менеджеров. Рекомендуется уточнить психолого-педагогические особенности применения игровых технологий для формирования стратегического мышления у студентов-менеджеров. Предлагается систематизация игровых технологий, включающих настольные, компьютерные и деловые игры. Указываются конкретные виды игр, формирующие стратегическое мышление студентов. Отмечается, что игры развивают такие компоненты стратегического мышления будущих менеджеров, как интеллектуальные способности, социальные качества и профессиональные навыки. Предлагается характеристика данных компонентов стратегического мышления с обоснованием направленности игровых технологий на их развитие. Выделены психолого-педагогические особенности применения игровых технологий для формирования стратегического мышления у будущих менеджеров. Они предполагают дозированное включение игровой деятельности в образовательный процесс для сохранения эмоциональной вовлеченности студентов в обучение; интеграцию настольных, компьютерных и деловых игр для развития интеллектуальных способностей, социальных качеств и профессиональных навыков будущих менеджеров; учет интересов и склонностей студентов при выборе и реализации конкретных видов игр в образовательном процессе. В заключение статьи обозначены перспективы развития авторской идеи, предлагается расширить перечень игр для формирования стратегического мышления у будущих менеджеров.

Ключевые слова: **психолого-педагогические особенности, игровые технологии, формирование стратегического мышления, будущие менеджеры, настольные, компьютерные и деловые игры, интеллектуальные способности, социальные качества, профессиональные навыки**

Актуальность исследования определяется ростом социальных и технологических требований к профессионализму менеджеров среднего и высшего звена. Экономическая нестабильность, политическая неустойчивость, динамичная социально-управленческая ситуация детерминируют необходимость совершенствования профессионально значимых качеств и способностей будущих менеджеров. Управленский корпус сегодня должен быть осведомлен во многих сферах знаний, мыслить стратегически, руководить ответственно, системно рассматривать различные процессы. Иными словами, для того чтобы принимать эффективные управленческие решения, предупреждать финансовые риски, развивать промышленность и бизнес в нашей стране, требуются менеджеры, обладающие стратегическим мышлением.

Стратегическое мышление мы рассматриваем как аналитическую способность личности, позволяющую принимать эффективные решения, строить долгосрочные прогнозы, предусматривать различные сценарии развития ситуаций и выбирать наиболее верные способы профессиональной деятельности. Сформированность такой способности у менеджеров обеспечивает развитие малого и среднего предпринимательства, привлечение новых инвестиций в перспективные стартап-проекты, соответствие требованиям цифровой экономики. В связи с этим является совершенно очевидным, что на этапе обучения в вузе будущих менеджеров следует уделить особое внимание формированию у них стратегического мышления.

В последнее десятилетие особое место в профессиональном обучении студентов отводится применению интерактивных технологий, методов и средств, среди которых игровые технологии вызывают особый интерес. Согласно исследованиям ученых, обучающиеся поколения Z лучше воспринимают информацию в игровой форме, осваивают новые знания и навыки на основе игры [1; 2]. Поэтому вполне уместно обратиться к потенциалу игровых технологий, в том числе для формирования стратегического мышления у будущих менеджеров. Однако применение игровых технологий в подготовке студентов должно быть методически обоснованно, учитывать психологические особенности современных обучающихся, характер развития их мышления и специфику будущей профессиональной деятельности.

Соответственно, цель исследования состоит в описании психолого-педагогических особенностей применения игровых технологий для формирования стратегического мышления у будущих менеджеров. Задачи исследования: проанализировать научные взгляды на проблему развития стратегического мышления студентов-менеджеров; выявить ресурсы игровых технологий, обеспечивающих развитие интеллектуальных способностей, социальных качеств, профессиональных навыков студентов; уточнить психолого-педагогические особенности применения игровых технологий для формирования стратегического мышления у будущих менеджеров.

Научная новизна исследования состоит в характеристике психолого-педагогических особенностей эффективного применения игровых технологий для формирования стратегического мышления у будущих менеджеров. Теоретическая значимость работы заключается в расширении теоретических подходов к формированию профессионально значимых качеств и способностей студентов-менеджеров. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования описанных решений для обогащения практики профессиональной подготовки будущих менеджеров, интенсификации процесса освоения ими знаний в учебно-игровой деятельности.

Анализ научных исследований, посвящённых описанию практик оптимизации высшего образования и организации непрерывного обучения субъектов, показывает, что ученых интересуют вопросы формирования стратегического мышления управленческих кадров. По словам Н.Д. Стрекаловой, стратегическое мышление в деятельности менеджера позволяет обеспечить новое понимание бизнеса, видеть перспективы его развития, решать сложные ситуации, тестировать гипотезы, формировать релевантные стратегии [3]. Подчёркивается, что формированию такого мышления способствует интеграция трех подходов: контекстного, ситуационного и процессного. А.Н. Петров, рассматривая современную модель стратегического менеджмента, отмечает, что стратегическое управленческое решение обеспечивает повышение конкурентоспособности компании, получение новой ценности, преумножение ресурсов [4]. Автор отмечает, что стратегическое мышление связывается с направленностью на будущее, долгосрочным планированием, продвижением фирм-лидеров. Поэтому видит его в качестве профессионально значимой характеристики управленца. Также исследователи пишут, что стратегическое мышление проявляется в аналитических и творческих способностях руководителя, его умении реагировать на новые вызовы, осознавать последствия решений. Отмечается, что большим потенциалом

Таблица 1

Игровые технологии, формирующие стратегическое мышление будущих менеджеров

Виды игр	*Профессионально значимые характеристики, компоненты СМ*		
	Интеллектуальные способности	Социальные качества	Профессиональные навыки
Настольные/ аналитико-ассоциативные	Шахматы, шашки, Морской бой, лего	Имаджинариум, Мафия, Alias, крокодил	Бизнес ангелы, День клиента, Академия Сервиса
Компьютерные/цифровые	Филворды, Словодел, Кто хочет стать Миллионером?	И-риски.рф, КлассныеИгры.рф, Roblox, Знание-игра	Эффективное управление командой, Гений переговоров
Деловые/ролевые	Монополия, Башня из бумаги, UNO	Кораблекрушение, Паутина Управленец	Директор стартапа, Корпорация 2030, Финансовый менеджер

в его развитии играет корпоративное обучение, в том числе включающее игровые технологии [5; 6]. Таким образом, можно констатировать особую значимость стратегического мышления для повышения эффективности профессиональной деятельности менеджера, целесообразность формирования такой способности у будущих специалистов.

При этом как отечественные, так и зарубежные исследователи видят потенциал игровых технологий в решении указанной задачи. А. Диксит, Б. Нейлбафф подчёркивают, что стратегическое мышление в бизнесе и жизни успешно развивается с помощью игры. Авторы называют различные виды игровой деятельности, в которые вовлекается личность, чтобы решить свои проблемы в профессиональной и бытовой сфере: реалити-шоу, ролевые игры, тренинги, деловые игры [7]. Указывается, что такие игры развивают стратегическое мышление, коммуникативные навыки, лидерские способности субъектов.

Е.В. Генкин, Л.Г. Максимова раскрывают ресурсы шахматной игры в обучении стратегическому мышлению менеджеров и предпринимателей [8]. Отмечается, что игра в шахматы развивает умение смотреть вперед, жертвовать, повышает самоорганизацию, улучшает память. Все эти навыки способствуют в целом улучшению стратегического мышления личности. П.Ю. Ильясова, Ю.И. Гольдберг описывают возможности игры «Стройполис» для развития стратегического мышления у студентов. Констатируется, что эта игра способствует улучшению навыков анализа и планирования, командной работы, финансового управления и принятия решений [9]. Р.А. Большанин, М.Г. Иванова рассматривают возможности компьютерных игр для развития стратегического мышления будущих военных [10]. Отмечается, что именно логические и тактические компьютерные игры позволяют в наибольшей степени развивать стратегическое мышление студентов. Г.К. Селевко описывает широкий перечень игровых технологий, называя «предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации» [11, с. 128]. Автор указывает наиболее подходящие игры для обучающихся различных возрастных периодов, утверждая, что для юношеского возраста целесообразно применять деловые игры. Подчеркивается, что они включают такие разновидности, как имитационные, операционные, ролевые игры.

Таким образом, проведенный анализ показал, что формированию и развитию стратегического мышления способствуют различные игры: настольные, компьютерные, деловые. Научно обоснованно, что игровые технологии улучшают память, развивают прогностические способности, навыки командной работы. В обучении будущих менеджеров они совершенствуют знания в области финансов и управленческой деятельности, усиливают лидерские способности и саморегуляцию личности. Все эти характеристики имеют большое значение для будущих менеджеров, их стратегического мышления и профессионально ориентированного поведения.

Практика нашей педагогической деятельности с опорой на позиции ученых позволила установить потенциал трех видов игр в формировании стратегического мышления будущих менеджеров. Это настольные, компьютерные и деловые игры. Они также интерпретируются как аналитико-ассоциативные, цифровые и ролевые. Данные игры развивают интеллектуальную сферу, социальные качества и профессиональные навыки студентов. Мы систематизировали наиболее популярные среди современных студентов игры, развивающие профессионально значимые характеристики личности, которые мы определяем как компоненты стратегического мышления (СМ) (табл. 1).

Данные игры могут реализовываться как в индивидуальной, так и в групповой форме, осуществляться в онлайн- или офлайн-режиме. Они описаны в психологической литературе, представлены на онлайн-платформах, являются как классическими, традиционными, так и инновационными.

Такие игры, как шахматы, шашки, морской бой, развивают логическое мышление, концентрацию внимания, мнестические способности и прогностическое видение у будущих менеджеров. Причем не только настольные, но и цифровые, а также деловые игры обладают данным потенциалом. «Имаджинариум», «Мафия», «Alias», «Крокодил» улучшают навыки вербального и невербального общения, эмпатию, умение работать в команде, социальную интуицию. Этими же возможностями в развитии социальных качеств, необходимых для работы менеджера, обладают цифровые и деловые игры. На сегодняшний день немало профессиональных игр, специально разработанных для развития значимых в управленческой деятельности качеств. С помощью игр «Бизнес-ангелы», «День клиента», «Академия сервиса» будущие менеджеры учатся совместно принимать решения, делегировать полномочия, распределять роли в управлении компанией, проектировать инновации, координировать действия коллектива. Кроме того, такими возможностями для развития профессиональных навыков будущих менеджеров обладают игры «Эффективное управление командой», «Гений переговоров», «Финансовый менеджер» и пр.

Еще раз подчеркнем, что в стратегическом мышлении будущих менеджеров мы выделяем три компонента: интеллектуальные способности, социальные качества и профессиональные навыки. Перечисленные игры способствуют развитию характеристик данных компонентов (табл. 2).

При этом мы определили психолого-педагогические особенности использования игровых технологий для формирования стратегического мышления у будущих менеджеров. Многолетняя практика применения игровых технологий в образовании студентов-менеджеров позволила увидеть их возможности и ограничения.

Во-первых, мы пришли к выводу, что игровые технологии необходимо использовать наряду с классическими формами, технологиями и методами обучения. На наш взгляд, целесообразно соблюдать пропорцию 3:1. Это говорит о том, что традиционные подходы должны сочетаться с инновационными, объяснительно-иллюстративные методы подкрепляться игровыми, а не наоборот. Игра должна вызывать интерес у студентов, восприниматься как новый подход к обучению, уникальная возможность проявить себя. То есть включение в игровую деятельность должно быть для студентов привлекательным и приятным, не вызывать сопротивления или отторжения, восприниматься с желанием и позитивными ожиданиями. Привыкание к игровым процессам снизит эффект от игровой деятельности, может спровоцировать обратную реакцию, когда будущие менеджеры перестанут самостоятельно мыслить, не будут проявлять активности и ответственности в учебной деятельности. Итак, первая психолого-педагогическая особенность применения игровых технологий для формирования стратегического мышления у будущих менеджеров заключается в дозированном включении игровой деятельности в образовательный процесс для сохранения эмоциональной вовлеченности студентов в обучение.

Второй важный момент применения игровых технологий состоит в том, что следует применять различные виды игр: настольные, компьютерные, де-

Таблица 2

Направленность игровых технологии на развитие компонентов стратегического мышления будущих менеджеров

Виды игр	*Интеллектуальные способности*	*Социальные качества*	*Профессиональные навыки*
Настольные/ аналитико-ассоциативные	Развитие логического мышления, концентрации внимания, мнестических способностей, прогностического видения	Совершенствование навыков вербального и невербального общения, эмпатии, умения работать в команде, усиление социальной интуиции	Обучение навыкам совместного принятия решения, делегирования полномочий, распределения ролей в управлении компанией, проектирования инноваций, координации действий коллектива
Компьютерные / цифровые			
Деловые/ролевые			

ловые. Несмотря на то, что все они обладают направленностью на развитие интеллектуальных способностей, социальных качеств и профессиональных навыков, каждый вид игры имеет свою специфику. Так, настольные (шахматы, шашки, морской бой) и цифровые (филворды, «Словодел», «Кто хочет стать миллионером?») игры в большей мере стимулируют развитие когнитивных способностей: памяти, внимания, мышления. Деловые игры обладают значительной направленностью на формирование социальных качеств (коммуникабельности, эмпатии, интуиции) и профессиональных навыков (делегирование полномочий, распределение ролей, постановка задач). При этом со студентами младших курсов уместно применять преимущественно настольные и цифровые игры, а с будущими менеджерами старших курсов – деловые игры. Они позволяют интегрировать полученные теоретические знания в области менеджмента с практическими навыками осуществления управленческой деятельности. Итак, вторая психолого-педагогическая особенность применения игровых технологий состоит в интеграции настольных, компьютерных и деловых игр для развития интеллектуальных способностей, социальных качеств и профессиональных навыков будущих менеджеров.

Третья психолого-педагогическая особенность решения поставленной задачи связывается с необходимостью учета интересов и склонностей студентов при выборе игровых технологий. Психологические характеристики личности достаточно многообразны. Они выражаются в возрастных проявлениях, типах темперамента, характерологических свойствах, которые проявляются и в игровых процессах. Так, люди с флегматичным темпераментом склонны к более спокойным играм, предполагающим усидчивость, настойчивость, волю и выдержку. Поэтому им могут быть интересны настольные игры. Сангвиники и холерики более эмоциональны и активны, что может подвигнуть их к выбору деловых игр, наполненных динамичностью сюжета. Соответственно, им, скорее всего, будут неинтересны настольные игры, требующие длительной концентрации внимания и сложных волевых усилий. При этом не стоит ориентироваться только на указанные типичные особенности указанных игр, соотносящихся с личностными характеристиками студентов. Представленная типология игр, развивающих стратегическое мышление, и конкретный перечень видов игр достаточно многообразны, что позволяет учесть более тонкие психологические проявления и интересы будущих менеджеров. На этом основании уместно выделить третью психолого-педагогическую особенность применения игровых технологий для формирования стратегического мышления у будущих менеджеров. Она связана с учетом интересов и склонностей студентов при выборе и реализации конкретных видов игр.

Таким образом, резюмируем три ключевые психолого-педагогические особенности применения игровых технологий для формирования стратегического мышления у будущих менеджеров. Первая особенность предполагает дозированное включение игровой деятельности в образовательный процесс для сохранения эмоциональной вовлеченности студентов в обучение. Вторая связывается с интеграцией настольных, компьютерных и деловых игр для развития интеллектуальных способностей, социальных качеств и профессиональных навыков будущих менеджеров. Третья особенность предполагает учет интересов и склонностей студентов при выборе и реализации конкретных видов игр в образовательном процессе.

Таким образом, формирование стратегического мышления у будущих менеджеров является динамичным педагогическим процессом, эффективность которого повышается с применением игровых технологий. В статье представлены психолого-педагогические особенности эффективного формирования рассматриваемой способности студентов на основе вовлечения их в игровые процессы. Раскрывается типология игр, обладающих наибольшим потенциалом для развития интеллектуальных способностей, социальных качеств, профессиональных навыков будущих менеджеров. Утверждается необходимость дозированного включения игровой деятельности в образовательный процесс для сохранения эмоциональной вовлеченности студентов в обучение. Подчеркивается целесообразность интеграции настольных, компьютерных и деловых игр для развития интеллектуальных способностей, социальных качеств и профессиональных навыков студентов. Констатируется важность учета интересов и склонностей студентов при выборе и реализации конкретных видов игр в образовательном процессе.

Описанные результаты исследования могут стать основой для обогащения практики профессиональной подготовки будущих менеджеров в системе высшего образования, обеспечения ее направленности на развитие профессионально значимых качеств студентов. Перспективы продолжения исследования связываются с расширением перечня игр, которые могут использоваться для формирования стратегического мышления у будущих менеджеров, в том числе спортивных, военно-патриотических и имитационных.

Библиографический список

1. Кичерова М.Н., Ефимова Г.З. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2016; № 4 (5). Available at: http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf
2. Волкова И.И. Экранные игровые коммуникации как индикатор восприятия медиареальности: статусно-поколенческий аспект. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2018; № 4: 124–138.
3. Стрекалова Н.Д. Стратегическое мышление менеджеров: сущность, проблемы и подходы к развитию. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент*, 2018; № 3: 384–411.
4. Петров А.Н. Современная модель стратегического менеджмента. *Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета*, 2017; № 1-1 (103): 12–20.
5. Бикметов Е.Ю., Рувенный И.Я., Сизоненко Р.В. Корпоративное обучение как средство формирования стратегического мышления менеджера. *Социально-гуманитарные знания*. 2020; № 5: 142–147.
6. Ильясова О.А. Организационно-педагогические условия развития системы внутрикорпоративного обучения педагогов в общеобразовательной организации. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2024; № 4 (61): 37–49.
7. Диксит А., Нейлбафф Б. *Теория игр: искусство стратегического мышления в бизнесе и жизни*. Москва: Манн, Иванов и Фербер», 2017.
8. Генкин Е.В., Максимова Л.Г. Игровое моделирование стратегии управления организацией и обучение стратегическому мышлению на основе игровых аналогий. *Менеджмент и бизнес-администрирование*. 2018; № 4: 193–198.
9. Ильясова П.Ю., Гольдберг Ю.И. Анализ влияния игры «Стройполис» на развитие факторов стратегического мышления. *Российские регионы в фокусе перемен:* сборник докладов XIX Международной конференции. Екатеринбург: Издательство Издательский дом «Ажур», 2025: 1514–1518.
10. Большанин Р.А., Иванова М.Г. Применение компьютерных игр в развитии стратегического мышления будущих военных. *Теория и практика стратегирования:* сборник избранных научных статей и материалов, Кемерово-Новокузнецк-Мариинск-Москва. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2022: 188–197.
11. Селевко Г.К. *Энциклопедия образовательных технологий:* в 2-х т. Москва: Народное образование, 2005; Т. 1.

References

1. Kicherova M.N., Efimova G.Z. Obrazovatel'nye kvesty kak kreativnaya pedagogicheskaya tehnologiya dlya studentov novogo pokoleniya. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2016; № 4 (5). Available at: http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf
2. Volkova I.I. `Ekrannye igrovye kommunikacii kak indikator vospriyatiya mediareal'nosti: statusno-pokolencheskij aspekt. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2018; № 4: 124-138.
3. Strekalova N.D. Strategicheskoe myshlenie menedzherov: suschnost', problemy i podhody k razvitiyu. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Menedzhment*, 2018; № 3: 384-411.
4. Petrov A.N. Sovremennaya model' strategicheskogo menedzhmenta. *Izvestiya Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo `ekonomicheskogo universiteta*, 2017; № 1-1 (103): 12-20.
5. Bikmetov E.Yu., Ruvennyj I.Ya., Sizonenko R.V. Korporativnoe obuchenie kak sredstvo formirovaniya strategicheskogo myshleniya menedzhera. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2020; № 5: 142-147.
6. Il'yasova O.A. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya sistemy vnutrikorporativnogo obucheniya pedagogov v obscheobrazovatel'noj organizacii. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2024; № 4 (61): 37-49.
7. Diksit A., Nejlbaff B. *Teoriya igr: iskusstvo strategicheskogo myshleniya v biznese i zhizni*. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber", 2017.
8. Genkin E.V., Maksimova L.G. Igrovoe modelirovanie strategii upravleniya organizaciej i obuchenie strategicheskomu myshleniyu na osnove igrovyh analogij. *Menedzhment i biznes-administrirovanie*. 2018; № 4: 193-198.
9. Il'yasova P.Yu., Gol'dberg Yu.I. Analiz vliyaniya igry «Strojpolis» na razvitie faktorov strategicheskogo myshleniya. *Rossijskie regiony v fokuse peremen:* sbornik dokladov XIX Mezhdunarodnoj konferencii. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Izdatel'skij dom «Azhur», 2025: 1514-1518.
10. Bol'shanin R.A., Ivanova M.G. Primenenie komp'yuternyh igr v razvitii strategicheskogo myshleniya buduschih voennyh. *Teoriya i praktika strategirovaniya:* sbornik izbrannyh nauchnyh statej i materialov, Kemerovo-Novokuzneck-Mariinsk-Moskva. Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyj universitet, 2022: 188-197.
11. Selevko G.K. `*Enciklopediya obrazovatel'nyh tehnologij:* v 2-h t. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2005; T. 1.

Статья поступила в редакцию 11.06.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-170-172

***Stankevich P.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: p_v_stan@mail.ru*
***Baiguzeva A.P.,** senior teacher, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: alex00058@rambler.ru*

FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS OF FUNDAMENTALS OF LIFE SAFETY. The article examines the main structural units, elements and indicators that determine the communicative competence of a modern teacher on The basics of life safety in accordance with the Federal State Educational Standard of Higher Education (FGOS HE). In this context, a review of the content on the subject profile "Education in the field of life safety" is conducted, aimed at developing competencies that are fundamental components of the communicative competence of a future teacher of Fundamentals of Life Safety. At the same time, it is noted that contextual learning is a key factor in improving the quality of the educational process for the formation and development of communicative competencies. The article presents an analysis of results in using contextual learning as part inside the educational process of preparing teachers on Fundamentals of Life Safety to develop communicative competence.

Key words: **competencies, elements of communicative competencies, indicators of communicative competencies, contextual learning, bachelor's degree in education, subject profile "Education in the field of life safety", teacher of Fundamentals of Life Safety**

***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*
***А.П. Байгузева,** ст. преп., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: alex00058@rambler.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются основные структурные единицы, элементы и индикаторы, определяющие коммуникативную компетентность современного учителя основ безопасности жизнедеятельности. В данном контексте проводился теоретический анализ содержания предметно-методического модуля, определяющего основные компоненты коммуникативной компетентности будущего учителя основ безопасности жизнедеятельности. В соответствии с образовательным стандартом, построение содержания образовательной программы формируется на основе блочно-модульного подхода. Данный подход позволяет объединить дисциплины из разных учебных модулей в единое целое, то есть в учебный блок «Профессиональная коммуникация» по формированию и развитию коммуникативных компетенций в рамках образовательной программы. При этом отмечается, что ключевым фактором повышения качества образовательного процесса по формированию коммуникативной компетентности выступает контекстное обучение.

Ключевые слова: **компетенция, элементы (индикаторы) компетенции, учебный блок дисциплин, контекстное обучение, коммуникативная компетентность, учитель основ безопасности жизнедеятельности**

В период становления высшего педагогического образования актуализируется потребность в учителе, имеющем высокую коммуникативную компетентность в организации качественного школьного образования в системе «учитель – ученик». В данном контексте необходимо пересмотреть систему подготовки учителя-предметника по следующим направлениям:

– модификация структуры теоретического содержания на основе блочно-модульного подхода;

– переориентация традиционных организационных форм образовательного процесса на контекстное обучение.

Цель исследования – создание эффективного образовательного процесса по формированию и развитию коммуникативных компетенций в системе подготовки учителя основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ).

Задачи исследования: определить индикаторы коммуникативных компетенций в системе подготовки учителя ОБЖ; разработать комплекс ситуационных задач методического типа для формирования коммуникативных компетенций у будущего учителя ОБЖ; определить уровень сформированности коммуникативной компетентности у будущего учителя ОБЖ.

Научная новизна исследования заключается в определении современных подходов к организации образовательного процесса изучения дисциплин учебного блока по формированию коммуникативной компетентности в условиях контекстного обучения в системе подготовки учителя ОБЖ.

Теоретическая значимость состоит в определении структурных элементов и индикаторов коммуникативной компетентности учителя ОБЖ.

Практическая значимость заключается в создании и внедрении в учебный процесс комплекса ситуационных заданий по формированию и развитию коммуникативных компетенций в системе подготовки учителя ОБЖ.

Результаты исследований развития педагогического образования, проводимые в РГПУ им. А.И. Герцена на факультете безопасности жизнедеятельности, дают основание полагать, что внедрение в систему бакалаврского образования учебного модуля «Коммуникативно-цифровой» и использование контекстного обучения в образовательном процессе способствуют формированию коммуникативной компетентности будущего учителя ОБЖ.

В данном контексте трансформация теоретического содержания программы (уровень образования бакалавриат) направлена на решение профессиональных задач методического типа в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО). Следовательно, учебный модуль «Коммуникативно-цифровой» способствует формированию готовности к коммуникативной деятельности учителя ОБЖ в процессе обучения школьного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (табл. 1).

В соответствии с ФГОС ВО (3++) построение содержания основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) формируется на основе блочно-модульного подхода. Это позволяет структурировать теоретическое содержание программы по бакалавриату в блоки для отбора учебного контента,

Таблица 1

Дисциплины модуля «Коммуникативно-цифровой», направленные на формирование коммуникативной компетентности

Номер	Компетенции	Название дисциплины	Семестр	З. е.
1.	Модуль «Коммуникативно-цифровой»			
1.1	УК-4; ОПК-7	Технологии цифрового образования	2	2
1.2	УК-4.	Иностранный язык	1–2	4
1.3	УК-4, ПК-8	Коммуникативные технологии в профессиональной деятельности педагога безопасности жизнедеятельности	6	2

направленного на формирование отдельных групп компетенций, таких как: универсальные компетенции – общенаучный блок; общепрофессиональные компетенции – психолого-педагогический блок; общепрофессиональные и профессиональные компетенции – предметно-методический блок.

Данный подход позволяет объединить содержание учебных дисциплины из разных модулей в единое целое, то есть учебный блок «Профессиональная коммуникация» в рамках образовательной программы (табл. 2).

Таблица 2

Учебный блок «Профессиональная коммуникация» по формированию коммуникативной компетентности

Модуль/ компетентность	Дисциплины (базовая часть ОПОП) / семестр	Компетенции
Коммуникативно-цифровой модуль/ коммуникативная компетентность	Коммуникативные технологии в профессиональной деятельности педагога безопасности жизнедеятельности (6 семестр)	УК-4, ПК-8
	Технологии цифрового образования (2 семестр)	УК-4; ОПК-7
Предметно-методический модуль / коммуникативная компетентность	Современные основы обучения (4 семестр)	ОПК-7, ПК-8
	Методика обучения (образование в области безопасности жизнедеятельности) (4, 5, 6 семестры)	ОПК-7, ПК-8

Это дает возможность на основе дидактических единиц содержания дисциплин, входящих в учебный блок, формировать следующие компетенции: УК-4;

Таблица 3

Структурные элементы и индикаторы коммуникативной компетентности учителя-предметника в области основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ)

Компетенции	Структурные элементы и индикаторы коммуникативной компетентности
УК-4 – способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах	*знает* различные виды коммуникации и общения
	умеет использовать информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе
	владеет средствами вербального и невербального взаимодействия с участниками образовательных отношений
ОПК-7 – способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ	*знает* этапы развития личности и проявления личностных свойств в отношениях в системе детско-взрослых сообществ
	умеет взаимодействовать с разными участниками образовательного отношений
	владеет методиками выявления поведенческих и личностных проблем участников образовательных отношений
ПК-8 – способен организовывать образовательный процесс с использованием современных образовательных технологий, в том числе дистанционных	*знает* современные инновационные образовательные (информационно-коммуникативные) технологии
	умеет проектировать образовательный процесс с использованием современных инновационных образовательных (информационно-коммуникативных) технологий
	владеет способами коррекции образовательного процесса в соответствии с результатами диагностических и мониторинговых мероприятий

ОПК-7; ПК-8, которые являются основополагающими элементами коммуникативной компетентности будущего учителя ОБЖ (табл. 3).

Формирование коммуникативных компетенций осуществляется в несколько этапов в процессе освоения ОПОП подготовки учителя-предметника в области безопасности жизнедеятельности (ОБЖ):

– первый этап (1–4 семестры) – формирование знаний: формирование информационно-коммуникативной грамотности. Знакомство с особенностями использования информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе;

– второй этап (4–5 семестры) – развитие умений: овладение информационно-коммуникативными технологиями в предметном образовании «Основы безопасности жизнедеятельности»;

– третий этап (5–6 семестры) – подготовка к владению: готовность использовать информационно-коммуникативные технологии в предметном образовании «Основы безопасности жизнедеятельности» в школьной практике.

Проводимые С.В. Абрамовой, Е.Н. Бояровым, М.А. Картавых, Р.И. Поповой, П.В. Станкевичем исследования в области подготовки учителя ОБЖ [1–9] позволили нам определить ряд методологических подходов к организации обучения, отражающего суть явления перехода от получения профессиональных знаний и умений к реальной профессиональной деятельности по решению профессиональных задач методического типа. В данном аспекте системообразующую роль определяют контекстно-компетентностный, блочно-модульный и индивидуально ориентированный подходы в рамках контекстного обучения.

По мнению А.А. Вербицкого, контекстное обучение обеспечивает «условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста … средствами качественно иной – учебной – деятельности» [3].

Предметный контент реальной профессиональной деятельности по решению профессиональных задач методического типа создается как система ситуационных заданий в рамках контекстного обучения (табл. 4), где основной единицей образовательного процесса выступает проблемная ситуация, а основной единицей деятельности обучающихся является поступок [3]. При этом учебно-методическая деятельность обучающихся организуется на практических занятиях (круглый стол, мозговой штурм и т. д.) в процессе решения проблемных ситуаций профессионального характера с использованием информационно-коммуникативных технологий. Таким образом, формирование коммуникативных компетенций (УК-4; ОПК-7; ПК-8) происходит «по принципу восходящего «вектора», то есть от профессиональных знаний и умений к профессиональной деятельности в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы» [5].

Таблица 4

Ситуационные задания методического типа, направленные на формирование коммуникативной компетентности

Компетенции	Ситуационные задачи
УК-4	При организации домашней работы по школьному курсу ОБЖ предлагаются задания, которые имеют проблемный характер, требуют размышлений, поиска материалов в сети Интернет и т. д. Составьте задания для домашней работы учащихся по одной из тем курса ОБЖ (8 класс)
ОПК-7	Важной компетенцией в системе подготовки бакалавра является умение организации проектной деятельности обучающихся. В чем Вы видите значение проектной деятельности? Продумайте тему учебного проекта по охране и укреплению здоровья школьников 8 класса. Предложите поэтапный план реализации проекта
ПК-8	Один из важных подходов, лежащих в основе педагогического взаимодействия на уроке – индивидуально ориентированный. В чём состоит его сущность? Какие методы и почему целесообразно использовать на уроках ОБЖ с позиций индивидуально ориентированного подхода к обучению? Ответ поясните на примере конкретного урока (класс, раздел, тема)

Для определения сформированности коммуникативной компетентности мы пользовались процедурой определения степени влияния (p) для каждой дисциплины модуля «Профессиональная коммуникация» (M) и формирования каждой отдельно взятой коммуникативной компетенции УК-4; ОПК-7; ПК-8 (S). В процессе контекстного обучения мы выявляли уровень сформированности коммуникативной компетенции у будущего учителя ОБЖ. В ходе педагогического исследования в период 2020–2024 гг. были получены результаты в виде числовых значений на основе использования мультипликативной свертки векторного критерия с учетом весовых коэффициентов степени влияния каждой коммуникативной компетенции на содержание коммуникативной компетентности будущего учителя ОБЖ [3].

В процессе количественной и качественной интерпретации полученных результатов исследования мы учитывали, что обучающиеся, осваивавшие образовательную программу в период 2020–2022 гг. составили контрольную группу (К): обучение проходило по традиционной методике. Следовательно, студенты, осваивавшие образовательную программу в период 2022–2024 гг. составили экспериментальную группу (Э): образовательный процесс осуществлялся в рамках контекстного обучения. Полученные результаты в ходе исследования представлены в материалах таблицы 5.

Таблица 5

Уровень сформированности коммуникативной компетентности

Показатель	Значение	
	Э	К
Средний уровень сформированности коммуникативной компетентности, SK	77,13	63,56
Количество бакалавров с соответствующим уровнем сформированности, в %		
Минимальный (0–30)	0,00	4,76
Низкий (31–50)	7,21	10,48
Средний (51–70)	31,53	42,86
Высокий (71–84)	36,04	32,38
Высший (85–100)	25,23	9,58
Среднее квадратичное отклонение значений (σ)	15,42	17,85
Коэффициент вариации значений (V), в %	19,99	28,09
Количество бакалавров в выборке	105	105

Полученные данные в процессе исследования позволяют отметить, что средний уровень сформированности коммуникативной компетентности в экспериментальной группе выше (77,13%) по сравнению с контрольной группой (63,56%). В это же время в экспериментальной группе был получен результат более низкого коэффициента вариации (19,99%), чем в контрольной группе (28,09%). Это свидетельствует, что в экспериментальной группе исследуемый признак более стабилен, то есть уровень сформированности коммуникативной компетентности выше по сравнению с контрольной группой.

В заключение отметим, что в современном обществе назрела необходимость изменения не только статуса специалиста в области образования, но и

готовности его к кардинальным изменениям в сфере образовательных услуг. В данной ситуации развитие педагогического образования происходит благодаря трансформации системы подготовки будущего учителя в направлении коммуникативной компетентности для решения профессиональных задач методического типа в школьном предметном образовании.

Следует отметить, что содержание образовательных программ имеет блочно-модульную структуру, что позволяет сформировать учебно-образовательные модули для организации контекстного обучения в рамках освоения ОПОП, учитывая потребности будущего учителя в профессиональном росте.

Использование контекстного обучения в системе подготовки учителя (уровень образования – бакалавриат) имеет положительную динамику результатов при формировании коммуникативной компетентности. Это позитивно влияет на определение образовательной стратегии по формированию коммуникативной компетентности будущего учителя ОБЖ по следующим направлениям:

– трансформация структуры и содержания обучения бакалавра по учебным блокам, направленным на формирование различных видов компетенций в рамках предметного профиля «Образование в области безопасности жизнедеятельности»;

– использование контекстного обучения в учебно-воспитательном процессе по формированию коммуникативной компетентности в системе подготовки учителя ОБЖ;

– использование ситуационных заданий методического типа, направленных на формирование коммуникативной компетентности учителя ОБЖ.

В целом цель наших исследований была достигнута, обоснована научная новизна. Сами исследования могут представлять интерес в плане современной организации учебного процесса при формировании коммуникативной компетенции у будущих учителей ОБЖ. Авторы считают, что работа имеет свою перспективу в дальнейших исследованиях в области изучения блочно-модульного подхода в обучении.

Библиографический список

1. Абрамова С.В. *Теория и практика подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности*: монография. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2014.
2. Байгузева А.П. Коммуникативные умения как основной элемент в системе подготовки бакалавров по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности». *Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика*: сборник материалов XXVIII Всероссийской научно-практической конференции. Казань: Общество с ограниченной ответственностью «Бук», 2024: 44–47.
3. Бояров Е.Н. *Методическая подготовка бакалавров к безопасной информационно-средовой деятельности (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности»).* Диссертация … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2016.
4. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. *Высшее образование в России*. 2010; № 5: 32–37.
5. Верещагина Н.О., Попова Р.И., Станкевич П.В. Особенности организации педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности (уровень образования бакалавриат). *Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2019; № 194: 156–162.
6. Картавых М.А. Коммуникативные речевые действия в обучении безопасности жизнедеятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 2019; № 6: 60.
7. Попова Р.И. *Теоретико-методологические основы методической подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2017.
8. Станкевич П.В. Роль коммуникативных умений в системе подготовки бакалавров (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности»). *Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика и практика*: материалы Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью «Бук», 2018: 210–213.
9. Станкевич П.В. Учебно-методические задания как средство развития методической компетентности магистров образования в области безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 104–107.

References

1. Abramova S.V. *Teoriya i praktika podgotovki bakalavrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti*: monografiya. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2014.
2. Bajguzeva A.P. Kommunikativnye umeniya kak osnovnoj `element v sisteme podgotovki bakalavrov po profilyu "Obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti". *Sovremennoe obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: teoriya, metodika, praktika*: sbornik materialov XXVIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan': Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Buk", 2024: 44-47.
3. Boyarov E.N. *Metodicheskaya podgotovka bakalavrov k bezopasnoj informacionno-sredovoj deyatel'nosti (profil' "Obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti").* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2016.
4. Verbickij A.A. Kontekstno-kompetentnostnyj podhod k modernizacii obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2010; № 5: 32-37.
5. Vereschagina N.O., Popova R.I., Stankevich P.V. Osobennosti organizacii pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti (uroven' obrazovaniya bakalavriat). *Izvestiya rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2019; № 194: 156-162.
6. Kartavyh M.A. Kommunikativnye rechevye dejstviya v obuchenii bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 6: 60.
7. Popova R.I. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy metodicheskoj podgotovki magistrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti.* Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2017.
8. Stankevich P.V. Rol' kommunikativnyh umenij v sisteme podgotovki bakalavrov (profil' "Obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti"). *Sovremennoe obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: teoriya, metodika i praktika*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Buk", 2018: 210-213.
9. Stankevich P.V. Uchebno-metodicheskie zadaniya kak sredstvo razvitiya metodicheskoj kompetentnosti magistrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 104-107.

Статья поступила в редакцию 08.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-172-175

***Buhteeva E.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Odintsovo Branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Odintsovo, Russia), E-mail: el.buhteeva@yandex.ru*
***Gushchina A.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Odintsovo Branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Odintsovo, Russia), E-mail: anna-guschina@mail.ru*

A VALUE-BASED THEMATIC APPROACH TO THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE. The article highlights a problem of formation of socio-cultural competence. The analysis of the essential characteristics of this competence, approaches to its interpretation, and component composition is carried out. It is revealed that the regional information is generalized and does not provide an opportunity to better understand the mentality of peoples of other cultures. The conceptual idea of the proposed value-thematic approach is based on the idea of the relationship between language and the value picture of the world, learning a foreign language through understanding the values accepted in the society of the language being studied. The analysis of terminal and instrumental values determined a selection of topics presented in the textbook. Examples of working with educational material are given. Conclusions are drawn about the effectiveness of the value-based thematic approach for the formation of socio-cultural competence.

Key words: **cross-cultural communication, socio-cultural competence, terminal and instrumental values, value-thematic approach, foreign language**

***Е.Е. Бухтеева**, канд. пед. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал, г. Одинцово, E-mail: el.buhteeva@yandex.ru*
***А.И. Гущина**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал, г. Одинцово, E-mail: anna-guschina@mail.ru*

ЦЕННОСТНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Статья посвящена проблеме формирования социокультурной компетенции. Проведен анализ сущностных характеристик данной компетенции, подходы к ее трактованию, компонентный состав. Выявлено, что страноведческая информация носит обобщенный характер, не дает возможности глубже понять менталитет народов других культур. Концептуальная идея предложенного ценностно-тематического подхода основана на идее взаимосвязи языка и ценностной картины мира, изучении иностранного языка через понимание ценностей, принятых в обществе изучаемого языка. Анализ терминальных и инструментальных ценностей определил выборку тем, представленных в учебном пособии. Приводятся примеры работы с учебным материалом. Сделаны выводы об эффективности ценностно-тематического подхода для формирования социокультурной компетенции.

Ключевые слова: **межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция, терминальные и инструментальные ценности, ценностно-тематический подход, иностранный язык**

Актуальность данного исследования обусловлена особой ролью иностранных языков в развитии международного сотрудничества нашего государства, его политического и экономического роста и влияния в мире. Одним из важных аспектов в подготовке специалиста в международной сфере является вопрос формирования умений и способностей к межкультурному взаимодействию, коммуникации в процессе профессиональной деятельности. Залогом успешного межкультурного взаимодействия является не только хорошее знание иностранного языка, но и понимание и принятие культуры других народов, что включает в себя уважительное отношение, терпимость и толерантность к традициям, религии и нормам жизни. Непонимание обычаев, образа жизни, норм и ценностей в жизни представителей другой культуры, то есть непонимание «социокультурной картины мира» становится барьером к успешной коммуникации. «Картина мира, окружающая носителей языка, не просто отражается в языке, она и формирует язык и его носителей, и определяет особенности речеупотребления. Без знания мира изучаемого языка невозможно изучать язык как средство общения» [1, с. 37]. Язык живет в социуме, в его культуре.

Изучение мира носителей языка лежит в основе межкультурного образования, основной целью которого, по мнению А.Л. Бердичевского, является «способность к пониманию, к ликвидации определенных предубеждений и стереотипов, критического отношения к своей собственной культуре» [2, с. 58]. Специалисты, осуществляющие международное сотрудничество, представляющие нашу страну на международном уровне, должны хорошо разбираться во всех тонкостях межкультурной коммуникации, должны быть компетентными относительно культуры, традиций, норм жизни и правил страны изучаемого языка. Среди компетенций, которыми должен владеть специалист, в данном контексте все большую значимость приобретает социокультурная компетенция.

Цель статьи заключается в разработке ценностно-тематического подхода к формированию социокультурной компетенции студентов при обучении иностранным языкам.

Объект – социокультурная компетенция.

Задачи:

1. Определить сущностные характеристики социокультурного подхода.
2. Провести анализ общечеловеческих ценностей.
3. Показать практическое применение ценностно-тематического подхода.

Научная новизна заключается в теоретическом обосновании и практическом применении ценностно-тематического подхода к формированию социокультурной компетенции.

Теоретическая значимость заключается в том, что разработанный ценностно-тематический подход вносит вклад в дальнейшие исследования поиска методологических подходов, методов и средств формирования социокультурной компетенции.

Практическая значимость основана на том, что представленное авторское понимание ценностно-тематического подхода к формированию социокультурной компетенции может быть использовано в учебном процессе при обучении иностранным языкам.

Методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ психолого-педагогической литературы.

Методологической основой исследования является ценностно-тематический подход к формированию социокультурной компетенции.

С точки зрения компетентностного подхода основная цель в обучении иностранному языку заключается в формировании коммуникативной компетенции, в состав которой наряду с другими субкомпетенциями входит и социокультурная. Рассмотрим некоторые подходы к дефиниции «социокультурная компетенция», к ее сущностной характеристике и компонентному составу.

По мнению А.П. Садохина, «социокультурная компетентность – это готовность и способность партнера по коммуникации к ведению диалога на основе знаний собственной культуры и культуры партнера» [3, с. 128].

Н.Г. Муравьева рассматривает социокультурную компетенцию как интегративную характеристику личности и наполняет ее знаниями культурно-страноведческого характера, способностью и готовностью к взаимодействию на основе собственного опыта [4].

Анализ исследований Л.Я. Васильевой, Е.П. Кузнецова, В.В. Сафонова, И.А. Сидоренко позволил нам выделить сущностные характеристики социокультурной компетенции, к которым относятся социокультурные знания, готовность и способность применить эти знания в ситуациях межкультурного общения [5–8].

Сущностные характеристики социокультурной компетенции определяют ее многокомпонентный состав. По мнению Е.А. Маслыко, компонентами социокультурной компетенции являются культурологический, социально-психологический, социолингвистический и лингвострановедческий [9, с. 98].

В своих исследованиях Н.Г. Муравьева выделяет такие компоненты, как когнитивно-информационный, смыслообразующе-аксиологический, коммуникативно-деятельностный.

Мы разделяем позицию И.К. Ярцевой, которая считает, что социокультурную компетенцию определяют когнитивный, аксиологический, личностно-деятельностный и оценочно-рефлексивный компоненты. Содержанием когнитивного компонента являются как знания своей культуры, так и культуры народа страны изучаемого языка. В аксиологический компонент входят понимание и принятие ценностей другой культуры. Личностно-деятельностный компонент опосредован умениями общения, налаживания контакта для успешной коммуникации. Умение саморефлексии и правильной оценки своей позиции составляет суть оценочно-рефлексивного компонента [10].

На наш взгляд, для формирования социокультурной компетенции недостаточно учебного курса «Страноведение» изучаемого языка, так как в основном в нем представлены такие аспекты, как география, политическая, экономическая, образовательная система соответствующей страны, ее традиции и праздники, исторический ракурс. Однако это обобщенное представление о стране и людях, ее населяющих. На основе этой информации мы не можем понять мировоззрение данного народа, его картину мира, его отношение к общим человеческим ценностям. Возможно, в этом и кроются причины непонимания и нетерпимости к представителям других народов и культур. Что относится к общечеловеческим ценностям, что важно в нашей жизни и что важно другим? Мы придерживаемся мнения, что всем людям, независимо от национальности, религии, присущи одинаковые общечеловеческие ценности.

М. Рокич распределяет ценности на два вида: терминальные и инструментальные.

Терминальные ценности – это жизненные приоритеты, цели, определяющие смыслы индивидуального существования. К ним относятся здоровье, семья, достойная работа, красота, любовь, дружба, искусство и др.

Инструментальные ценности отражаются в понимании правильных поступков и поведения человека, в представлении идеальных качеств, которыми должен обладать человек. Это честность, терпимость, воспитанность, исполнительность, образованность, смелость, чувство юмора и др. [11].

На кафедре иностранных языков Одинцовского филиала МГИМО нами разработано учебное пособие «Немецкий язык в сфере общечеловеческих ценностей». Концептуальной идеей данного пособия выступает ценностно-тематический подход к формированию социокультурной компетенции. Такой подход основан на взаимодействии иностранного языка и ценностной картины мира его носителей. В учебное пособие вошли такие темы, как: «Юмор в жизни человека», «Дружба и любовь», «Красота спасет мир», «Поколение Z», «Путешествия расширяют горизонты», «Кино и искусство вчера и сегодня», «Технический прогресс», «Здоровый образ жизни». Выбор таких тем определен на основании проведенного среди студентов опроса «Какие общечеловеческие ценности Вы считаете важными, и какими качествами должен обладать человек».

В частности, рассмотрим формирование социокультурной компетенции на примере темы «Юмор в жизни человека». В качестве вводной беседы к теме мы спросили студентов, какую роль играет юмор в межкультурной коммуникации? Ответы были следующего характера:

– смех объединяет: юмор и партнерство;
– юмор человека может много рассказать об его индивидуальности и его системе ценностей;
– человек с чувством юмора кажется привлекательным;
– забавный комментарий, анекдот, остроумный ответ и лед сломан.

В рамках данной темы студенты ищут информацию о том, над чем шутят в разных странах и над чем шутить нельзя, сравнивают русский юмор с иностранным. Студенты выяснили, что, например, в Китае нельзя шутить про личные отношения и политику. В Италии любят все темы, кроме семьи, родителей. Во Франции любая шутка в сторону Франции воспринимается воинственно. В Англии нельзя шутить над покойной королевой Елизаветой. В Германии любят шутить над немцами из других регионов, но не шутят над внешностью, религией,

расовыми или половыми различиями, личными интересами. Эти же темы под запретом в США.

Через анекдоты студенты изучают новые лексико-грамматические явления и знакомятся с менталитетом народа изучаемого языка. Работая в группах, студенты создают ситуации дружеской беседы с использованием изученных анекдотов, а также переводят русские анекдоты на немецкий с условием сохранения игры слов, с поиском лучшего варианта перевода. Можно провести конкурс на лучший перевод анекдотов. Например:

– Говорят, ты был во Франции. У тебя не было проблем с твоим французским?

– У меня нет. Но у французов!

***

– Дедушка, сколько Вам лет?

– 96.

– И Вы в таком возрасте воруете автомобили?

– Но в моей молодости их не было.

***

– Мама, я не хочу идти в школу!

– Надо, ты же учитель.

Работая с цитатами, студенты обсуждают их смысл, высказывают свое понимание, ищут цитаты на русском языке с тем же смыслом.

Например:

«Друзья – это извинение Господа за наших родственников».

«Похвала делает плохих людей еще хуже, а хороших невыносимыми».

«Делай десять лет добра, и никто не заметит. Один час зла – и слава тебе обеспечена».

Через юмор передается ценностное отношение к добру, дружбе, преданности, ответственности. Важный аспект – это сравнение своего понимания и отношения с видением данных категорий в другом языке, в другой культуре.

Тема красоты вызвала живой интерес, особенно у девушек, так как за основу взят материал о бьюти-фильтрах, о современных косметических технологиях омоложения, об изменении своей внешности, о понятии красоты в разные эпохи и о красоте в мире животных. Студентам предлагаются задания на поиск информации и ее презентации о понимании красоты в разных уголках нашей планеты. Речь идет о понимании и принятии ценности красоты в других культурах, о воспитании терпимости и толерантности.

В теме поколения Z рассматриваются следующие вопросы: что вызывает наибольшую озабоченность у молодежи во всем мире, что важно для них в жизни, что важно в профессии, в карьере, чем отличаются разные поколения, каким они видят мир в будущем и себя в нем, отношение и дружба разных поколений с современными технологиями.

В процессе работы над темой студенты проводят опрос своих сверстников, родителей, что вызывает обоюдный интерес. Одна из интересных подтем в рамках данной темы – это взаимоотношения поколений, внуков и дедушек с бабушками. Студенты работают над проектами «Московское долголетие», «Разные поколения под одной крышей», «Забота о старшем поколении в разных странах». Ценность семьи, уважение к старшим, ответственность, терпимость.

Тема «Дружба и любовь» затрагивает следующие вопросы: каким должен быть настоящий друг, где мы находим друзей, может ли дружба длиться всю жизнь, что такое настоящая любовь. Студенты пишут эссе, сочинения, дискутируют, готовят презентации о примерах истинной дружбы и любви из художественной литературы, кинофильмов, рассказов своих родителей, друзей, сравнивают ценность дружбы в русской культуре и немецкой.

Учебный материал предлагаемого учебного пособия распределен по модулям, каждый из которых состоит из трех частей. Каждая часть посвящена определенному учебному аспекту.

Первая часть каждого модуля начинается с вводного мотивационно-целевого задания. Студенты высказывают свое мнение по теме, составляют ассоциограммы или список слов, относящихся к данной теме. При работе с текстом возможны следующие виды работ: подготовленное и неподготовленное чтение вслух; изучающее, ознакомительное, поисковое чтение. Послетекстовые вопросы предусматривают точное нахождение информации. Студентам предлагается написание эссе, сочинения по прочитанному материалу. Последующие упражнения нацелены на отработку и закрепление лексического материала. В первой части каждого модуля предусмотрено большое количество творческих заданий, таких как трактовка цитат, афоризмов, пословиц, сравнение с русским языком, поиск информации, разработка проектов.

Вторая часть модуля «Grammatik» нацелена на повторение ранее пройденного грамматического материала. Грамматическое явление объясняется на немецком языке и закрепляется в большом количестве упражнений с использованием тематической лексики.

Третья часть модуля «Autonomes Lernen» предлагает учебный материал для самостоятельной работы студентов: тексты для реферирования, перевода, написания эссе и сочинений, а также задания для повторения пройденного лексико-грамматического материала предыдущих тем.

В приложении даются рекомендации и выражения для реферирования текстов, устойчивые лексические обороты, выражения для ведения дискуссий, список глаголов с управлением, список сильных глаголов, различные устойчивые выражения, список существительных слабого и смешанного склонения.

Целевым ориентиром учебных заданий нашего учебного пособия является формирование компонентов социокультурной компетенции: когнитивного, аксиологического, личностно-деятельностного и оценочно-рефлексивного, выделенных И.К. Ярцевой.

Когнитивный компонент заключается в овладении немецким языком как средством общения через призму ценностей и образа жизни носителей изучаемого языка, а также в формировании умений технологического характера: умения поиска информации, работы с информацией и ее презентации, логичного построения высказывания. Аксиологический компонент заключается в выявлении общих ценностных ориентиров, в принятии ценностей других культур, в их понимании и уважении. Личностно-деятельностный компонент направлен на расширение кругозора, формирование мотивации к изучению немецкого языка, формирование умений и способностей к учебной автономии через личностное принятие и активное деятельностное участие. Оценочно-рефлексивный компонент формируется через личностную оценку своей позиции, переосмысление своего отношения к ценностям других, а также умение саморефлексии, встать на другую сторону и посмотреть на себя со стороны.

Основными дидактическими принципами организации образовательного процесса на основе ценностно-тематического подхода к формированию социокультурной компетенции выступают принципы: сознательности, активности, мотивации, межкультурного взаимодействия, коммуникативности.

Принцип сознательности предполагает понимание студентами важности овладения иноязычной речью, умениями пользования языковыми единицами в ситуации общения.

Принцип активности основан на активном участии студентов в ходе учебного занятия через различные приемы обучения, такие как проблемные задания, диспуты, парная и командная работа, наглядность, что, в свою очередь, повышает мотивацию и интерес к изучаемому предмету.

Принцип активности и принцип мотивации обоюдно зависимы, в их основе лежит причинно-следственная связь. Это достигается за счет учета преподавателем возрастных особенностей студентов, их интересов, целей и желаний.

Принцип межкультурного взаимодействия, на наш взгляд, является основным в формировании социокультурной компетенции. Данный принцип организации учебного процесса направлен на приобретение знаний как языкового характера, так и культурно-ценностного, а также позволяет расширять кругозор обучающихся.

Принцип коммуникативности предполагает организацию учебного занятия, приближенного к реальным ситуациям межкультурной коммуникации, что предполагает решение коммуникативных задач, использование парной и групповой работы, творческие виды заданий, коллективное обсуждение проблемных ситуаций.

Таким образом, исходя из подходов к сущности социокультурной компетенции, ее содержанием являются как знания страноведческого и языкового характера, так и понимание и принятие менталитета и ценностей другого народа. Степень владения данными знаниями и умениями их правильного и адекватного применения определяет уровень сформированности социокультурной компетенции, что, в свою очередь, обеспечивает успешность осуществления межкультурной коммуникации.

Ценностно-тематический подход, основанием которого являются терминальные и инструментальные ценности, является одним из возможных методологических подходов, направленных на формирование социокультурной компетенции. Через понимание и принятие ценностей народов других культур студенты глубже проникают в свои ценности, в значимость семьи, дружбы, любви, здоровья, красоты.

Принципы ценностно-тематического подхода реализуют образовательные, развивающие и воспитательные аспекты учебного занятия. Данные аспекты взаимосвязаны. Научение языку через призму другой культуры, развитие умений и навыков, способностей через осознанное выполнение учебных заданий различной целевой направленности, через межличностную коммуникацию. На наш взгляд, воспитательный аспект является основополагающим в ценностно-тематическом подходе. Через осознание роли и значения общечеловеческих ценностей воспитываются такие качества, как терпимость, ответственность, честность, любознательность, доброта.

Мы поддерживаем позицию И.А. Сидоренко относительно того, что самым высоким уровнем социокультурной компетенции будет такой, который даст возможность студенту самостоятельно познать себя, осмысляя себя в контексте другой культуры, интерпретируя свои ценности и жизненные приоритеты другой нации.

В целом цель наших исследований была достигнута, обоснована научная новизна. Считаем, что полученные результаты будут представлять интерес как для преподавателей, так и для студентов, изучающих иностранные языки. Авторы полагают, что данные исследования имеют перспективу и необходимость в дальнейшем изучении роли предложенного ценностно-тематического подхода для оценки результатов внедрения его в учебный процесс.

Библиографический список

1. Тер-Миносова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: МГУ, 2008.
2. Бердичевский А.Л. Современное межкультурное иноязычное образование. Научные исследования и разработки. *Современная коммуникативистика.* 2024; № 6: 58–62.
3. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2007; № 1: 125–138.
4. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике. *Вестник Тюменского государственного университета*. 2011; № 9: 136–143.
5. Васильева Л.Я. Социокультурное развитие школьников. *Иностранные языки в школе*. 2003; № 5: 52–53.
6. Кузнецова Е.П. Аспекты и подходы к обучению иностранным языкам и культуре в рамках социокультурной компетенции. *Актуальные задачи педагогики*: материалы VI Международной научной конференции. Чита: Молодой ученый, 2015.
7. Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально педагогические и методические положения. *Иностранные языки в школе*. 2014; № 11: 2–13.
8. Сидоренко И.А. Социокультурная компетенция в контексте коммуникативного подхода к преподаванию иностранных языков. *Lingua mobilis*. 2012; № 1: 34.
9. Маслыко Е.А. *Настольная книга преподавателя иностранного языка*. Минск: Вышэйшая школа, 1996.
10. Ярцева И.К. *Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов отделения переводчиков*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Воронеж, 2009.
11. Утюганов А.А., Фролова Л.В. Терминальные и инструментальные ценности курсантов военного института (на примере Новосибирского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации). *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; № 1.

References

1. Ter-Minosova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: MGU, 2008.
2. Berdichevskij A.L. Sovremennoe mezhkul'turnoe inoyazychnoe obrazovanie. Nauchnye issledovaniya i razrabotki. *Sovremennaya kommunikativistika.* 2024; № 6: 58-62.
3. Sadohin A.P. Mezhkul'turnaya kompetentnost': ponyatie, struktura, puti formirovaniya. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii*. 2007; № 1: 125-138.
4. Murav'eva N.G. Ponyatie sociokul'turnoj kompetencii v sovremennoj nauke i obrazovatel'noj praktike. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 9: 136-143.
5. Vasil'eva L.Ya. Sociokul'turnoe razvitie shkol'nikov. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2003; № 5: 52-53.
6. Kuznecova E.P. Aspekty i podhody k obucheniyu inostrannym yazykam i kul'ture v ramkah sociokul'turnoj kompetencii. *Aktual'nye zadachi pedagogiki*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chita: Molodoj uchenyj, 2015.
7. Safonova V.V. Sociokul'turnyj podhod: osnovnye social'no pedagogicheskie i metodicheskie polozheniya. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2014; № 11: 2-13.
8. Sidorenko I.A. Sociokul'turnaya kompetenciya v kontekste kommunikativnogo podhoda k prepodavaniyu inostrannyh yazykov. *Lingua mobilis*. 2012; № 1: 34.
9. Maslyko E.A. *Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka*. Minsk: Vysh`ejshaya shkola, 1996.
10. Yarceva I.K. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii studentov otdeleniya perevodchikov.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Voronezh, 2009.
11. Utyuganov A.A., Frolova L.V. Terminal'nye i instrumental'nye cennosti kursantov voennogo instituta (na primere Novosibirskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii). *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; № 1.

Статья поступила в редакцию 09.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-175-178

***Karpova T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: TAKarpova@fa.ru*
***Kalachinskaya L.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: LVKalachinskaya@fa.ru*

PROSPECTS FOR IMPROVING THE QUALITY OF TEACHING IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION. The authors of the article draw attention to a very important component of training teachers of higher educational institutions, their readiness to teach in the field of higher education. This article presents the results of a review of scientific research on the current state of accumulated knowledge and experience in the professional development of university teachers, with the main focus on the desired changes in this process, reflecting the high degree of need to improve the quality of teaching in higher education. The work also presents specific recommendations in this direction: the implementation of an institutional culture of teaching quality, the study of various aspects of applied psychology to create a psychologically comfortable learning environment, the use of digital technologies in the process of teaching a particular discipline, the creation of research centers for teacher training at the university, the introduction of the mentoring institute, self-assessment in the process of teaching, the organization of the process of assessing the activities of teachers by students.

Key words: **quality of teaching, institutional culture of quality, emotional intelligence of teacher, institution of mentoring, self-esteem, teacher through eyes of students**

***Т.А. Карпова**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: TAKarpova@fa.ru*
***Л.В. Калачинская**, канд. пед. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: LVKalachinskaya@fa.ru*

ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Авторы статьи привлекают внимание к очень важной составляющей подготовки преподавателей высших учебных заведений – их готовности к преподаванию в сфере высшего образования. В этой статье представлены результаты обзора научных исследований по изучению текущего состояния накопленных знаний и опыта профессионального развития преподавателей университетов. При этом основное внимание уделяется желаемым изменениям в данном процессе, отражающим высокую степень необходимости повышения качества преподавания в высшей школе. Более того, в данной статье представлены конкретные рекомендации в данном направлении: осуществление институциональной культуры качества преподавания, изучение различных аспектов прикладной психологии для создания психологически комфортной среды обучения, применение цифровых технологий в процессе преподавания конкретной дисциплины, создание в вузе научных центров для тренинга преподавателей, внедрение института наставничества, самооценка в процессе преподавательской деятельности, организация процесса оценки деятельности преподавателей студентами.

Ключевые слова: **качество преподавания, институциональная культура качества, эмоциональный интеллект преподавателя, институт наставничества, самооценка, преподаватель глазами студентов**

Актуальность данного исследования можно подтвердить необходимостью продуманных подходов к профессиональному развитию и повышению качества преподавания тех, кто обучает, в контексте высшего образования в нашей стране. Поскольку высшие учебные заведения стремятся повысить качество преподавания, в научной литературе всё чаще обсуждаются составляющие подготовки преподавателя высшей школы. Исследование различных подходов способствует всестороннему пониманию сложной среды, окружающей профессиональное развитие преподавателей университетов. Кроме того, результаты подчеркивают индивидуалистическую природу отправной точки процесса профессионального развития, предполагая, что институциональные условия и ресурсы должны быть адаптированы для учета разнообразия траекторий обучения.

Целью данного исследования является изучение текущих тенденций и практик профессионального развития преподавателей университетов и, учитывая сложность данного процесса и непредсказуемость его результатов, осуществление синтеза результатов широкого спектра существующих исследований повышения качества преподавания и выявления аспектов для дальнейшего исследования данного процесса в контексте высшей школы.

В соответствии с целью исследования определены следующие задачи: изучить ряд научных статей в данной области как зарубежных, так и отечественных исследователей для определения условий, которые способствуют или препятствуют успеху профессионального развития преподавателей высшего учебного заведения; идентифицировать и обобщить различные тренды поддержки совершенствования преподавательского профессионализма высших учебных заведений; определить дальнейшие перспективы исследований в данной области.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что определён дискурс профессионального развития преподавателей в высшем образовании, который даёт всестороннее понимание текущего состояния исследований и предоставляет разъяснение ценностей различных инициатив для поддержки преподавания в вузе, тем самым определяя разработку политики в области совершенствования преподавания в высших учебных заведениях.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в статье осуществляется обзор, сопоставление и обобщение результатов теоретических научных исследований иностранных и российских учёных процесса совершенствования преподавательской деятельности в высших учебных заведениях.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что авторы статьи, опираясь на теоретические исследования и многолетний педагогический опыт, предлагают конкретные практические рекомендации по повышению качества преподавательской деятельности в высших учебных заведениях, которые могут быть основой подготовки и перманентной переподготовки преподавателей в высших учебных заведениях.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются научно-теоретическими основами исследований в области фундаментальных разработок педагогики и психологии. При детальном изучении научных статей, посвящённых анализу преподавательской деятельности в высшем учебном заведении, и с учётом многолетнего опыта работы в вузе был использован метод обзора, сопоставления и обобщения различных подходов, обеспечивающих повышение качества профессиональной деятельности преподавателей с целью выявления положительных моментов в результате их применения.

Подготовка преподавателей университетов давно привлекает внимание наших зарубежных коллег. В зарубежной научной литературе данная проблема рассматривается как отдельная область исследований и практики. Развитие научных исследований в данном контексте, как утверждает ряд зарубежных исследователей, стремится даже к рангу академической дисциплины [1]. При этом некоторые исследователи приходят к выводу, что эта область ещё только зарождается и далека от того, чтобы стать полноценной дисциплиной [2]. Тем не менее достаточно интересны результаты ряда научных исследований наших зарубежных коллег в этой области. Те, кто уже достаточно долгое время проводят исследования образовательного процесса в высшей школе, отмечают, что преподаватели принимаются на работу в университеты в первую очередь за их профессиональные или исследовательские знания в рамках своих дисциплин (например, география, история, иностранный язык и т. д.). Однако при этом остаётся большой пробел в их знаниях и полномочиях для преподавания в сфере высшего образования. Чтобы устранить этот пробел, с 1990-х годов в ряде стран за рубежом было увеличено количество учебных центров для преподавателей в университетах [3]. Эта тенденция также привела к популяризации журналов, посвященных исследованиям в области высшего образования (например, International Journal for Academic Development, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education), и постоянному увеличению списка учебных мероприятий, предлагаемых преподавателям, причём некоторые из которых стали обязательными [4]. Как результат, попытки направлять и поддерживать эти усилия привели к многочисленным исследованиям за рубежом, стремящимся создать концепцию качества преподавания и изучить различные измерения профессионального развития преподавателей высшей школы. Под профессиональным развитием здесь понимаются усилия, направленные на улучшение преподавания в высшем учебном заведении с целью более эффективного обучения студентов. Исследования в рамках данной темы показывают, что факторы, влияющие на развитие образования, многочисленны, разнообразны и направлены на создание концепции качества образования. Следует отметить, что роль образовательного учреждения высшей школы имеет решающее значение в определении действий, предпринимаемых посредством возможностей обучения, предлагаемых преподавателям, и вклад институциональной культуры образовательного учреждения заслуживает особого внимания. В этой связи исследования зарубежных коллег, посвященные образовательным программам и обучению, сообщают о положительном влиянии на преподавание, которое оказывают тренинги для преподавателей. В этих тренингах используются различные модальности, а именно исследовательские подходы, такие как SoTL (Scholarship of teaching and learning), в рамках которого происходит систематическое изучение преподавания и обучения. Кроме того, в зарубежных исследованиях также уделяется внимание оценке преподавания студентами, которые, безусловно, предоставляют дополнительные точки зрения на практику преподавания [5; 6]. Тем не менее следует отметить, что эти различные модальности не дают одинаковых результатов, однако можно предположить, что диверсификация модальностей профессионального развития преподавателей вуза может усилить их преобразующее воздействие. Ряд исследований также демонстрируют положительное влияние неформальных обсуждений среди коллег на практику преподавания, показывая разнообразие вариантов развития образования [7]. При этом, как показывает практика, участие в таких мероприятиях недостаточно для того, чтобы результаты таких неформальных обсуждений переносились в их непосредственное применение. При обзоре иностранных научных исследований в данной области было выявлено, что учёные-практики также уделяют большое внимание дисциплинарной принадлежности преподавателей в университете, которая является одним из многочисленных индивидуальных факторов, которые интегрируются в этот процесс и фундаментально влияют на практические подходы к преподаванию различных дисциплин в вузе [8].

Таким образом, иностранные исследователи в этой области сходятся во мнении, что преподавательская деятельность является очень важным, если не самым важным компонентом высшего учебного заведения, требующего к себе пристального внимания со стороны руководства вузов. При этом выделяются следующие важные подходы к этому процессу: формирование концепции по созданию академической дисциплины, которая бы представляла собой отдельную область исследований и практики по совершенствованию преподавательской деятельности в высших учебных заведениях; организация научных центров для тренингов преподавателей в вузе, включающих не только проведение официальных конференций, но и организацию неформальных обсуждений преподавательской деятельности с учётом дисциплинарной принадлежности; организация процесса оценки деятельности преподавателей обучающимися.

Качество преподавания в высшем учебном заведении также давно является одной из важных тем отечественных научных исследований, обсуждаемой на страницах научных журналов. После развала СССР, уже в 1992 году появился первый научный журнал о высшем образовании в России, который так и назывался – «Высшее образование в России», учредителем которого было Министерство образования РФ. Более того, для обсуждения назревших проблем высшего образования ведущие вузы создавали свои научные журналы: в 1996 году Московским государственным психолого-педагогическим университетом был основан научный журнал «Психологическая наука и образование», в этом же году Российский государственный гуманитарный университет выпустил первый номер научного журнала «Педагогика. Психология. Образование», затем появились многочисленные научные журналы, которые существуют как на федеральном уровне, так и при различных университетах нашей страны. В вузах выдвигались и выдвигаются различные инициативы по повышению качества преподавания. Примером может быть проект «Поддержка качества преподавания в высшем образовании», предложенный Высшей школой экономики (НИУ ВШЭ). Центральной идеей этого проекта явилась ориентация на качество аспектов деятельности вуза, направленных на эффективную педагогическую деятельность. Первые результаты этого проекта опубликованы уже в 2010 году на страницах журнала НИУ ВШЭ «Вопросы образования», основанного в 2004 году. При обобщении результатов затронуто очень важное понятие – «институциональная культура качества», которое включает постоянный совместный поиск (администрации, преподавателей, студентов, внешних партнёров) инновационных механизмов повышения качества преподавания [9]. И с этим трудно не согласиться.

В научных исследованиях российских учёных отмечается, что на эффективность преподавания в высшем учебном заведении влияют различные факторы: структурирование учебного процесса, использование инновационных и традиционных методов и технологий обучения, осуществление коммуникативного и индивидуального подхода в обучении, обеспечение плодотворного сотрудничества между обучающим и обучающимися [10].

Ряд исследователей в области повышения качества преподавания акцентируют внимание на немаловажном компоненте преподавательской деятельности в вузе: знание не только теоретических основ психологии, но в большей степени знаний прикладной психологии. Делается акцент на развитии уровня эмоционального интеллекта преподавателя, от которого зависит создание благоприятной, психологически комфортной среды обучения в высшем учебном заведении, которая помогает раскрытию потенциала обучающихся благодаря снижению уровня тревожности и повышению уровня удовольствия, получаемого от процесса изучения той или иной дисциплины [11]. Следует отметить, что применение основ прикладной психологии разнится в преподавании различных предметов, то есть дисциплинарная принадлежность влияет на преподавание в высшем учебном заведении.

Очевидно, что в наш век информационных технологий, в век цифровизации преподаватель любой дисциплины в вузе должен не просто быть в курсе цифровых инноваций, но постоянно совершенствоваться и применять цифровые технологии в процессе преподавания. Преподаватели вузов предлагают свои разработки применения инновационных подходов в преподавании: цифровых платформ, возможностей искусственного интеллекта для улучшения подготовки к занятиям и оценки достижений студентов [12; 13]. В настоящее время в аудитории находятся представители цифрового поколения, и преподаватель с отрицательным отношением к цифровизации общества будет не только не интересен студентам, но и может быть отвергнут ими в той или иной степени.

Нет сомнения, что оценивать качество преподавания нелегко, так как оно включает многочисленные аспекты: видимые и невидимые. Тем не менее учёные и преподаватели университетов пытаются идентифицировать критерии методики оценки качества преподавания в вузе. Конечно, интересуют ответы на вопрос: «Что и как оценивать?». Одна из таких методик предлагает следующую структуру оценивания качества преподавания: качество образовательных успехов студен-

тов, качество проводимых лекций, семинаров и практических занятий по дисциплине, качество организации и проведения консультаций, зачётов, экзаменов. При этом методика оценивания качества преподавания включает как самооценку преподавателя, так и опрос студентов. Эта методика была апробирована в нескольких вузах Северо-Западного региона России. Следует отметить тот факт, что при оценке преподавания оценивалось не только соответствие общим требованиям и стандартам, но также учитывался стаж работы в вузе, занимаемая должность, наличие или отсутствие научных степеней и званий [14]. На первый взгляд в этом исследовании могут показаться удивительными результаты по самооценке преподавателей: у ряда преподавателей преобладает уровень самооценки «ниже среднего», но это является очевидным сигналом руководству вузов о том, что преподаватели адекватно оценивают свою деятельность, нуждаются в поддержке и совершенствовании своих навыков преподавания.

Одним из параметров оценки преподавания в вузе также является студенческая оценка качества обучения. Исследования в этом направлении особенно активизировались в настоящее время. Их результаты показывают, что получить достаточно объективную оценку студентов нелегко, так как критерии оценивания преподавания студентами зачастую весьма субъективны. Преподаватели-исследователи делают вывод о том, что студенческую оценку обучения в вузе можно и нужно учитывать, но только интерпретировать в совокупности с оценками других заинтересованных субъектов образовательного процесса в вузе [15]. Безусловно, студенты соотносят свое поведение и отношение к учёбе с личностью и профессионализмом педагога [16]. Всегда главное не где, в каком вузе, в каком городе, а главное – кто преподаёт. В преподавателе всегда ценится его научно-исследовательская активность, увлечённость педагогической деятельностью, компетентность в преподаваемых дисциплинах, активность в коммуникациях с коллегами и со студентами [17].

Преподавателям, у которых уже есть опыт работы в высшем учебном заведении, легче освоить все направления преподавательской деятельности, а вот вновь пришедшим в вуз необходима поддержка и помощь для адаптации в среде высшего учебного заведения. Последнее время в ряде вузов практикуется институт наставничества: не только преподаватель-студент, но и опытный преподаватель в роли наставника вновь пришедшему преподавателю, не имеющему опыта преподавания в высшей школе. Преподаватель-наставник осуществляет поддержку наставляемых преподавателей по всем возникающим вопросам в области учебной, учебно-методической, научно-методической и организационно-методической работы. С наставляемыми преподавателями необходимо постоянное общение по различным видам деятельности: по изучению учебных планов направлений обучения студентов, рабочих программ дисциплин; по использованию дидактических материалов, включающих электронные образовательные ресурсы; по порядку проведения семинаров, консультаций, зачётов и экзаменов; по системе (критериям и особенностям) оценивания успеваемости студентов в режиме семинаров, зачётов и экзаменов. Очень важным аспектом является обсуждение семинарских занятий до и после их посещения по овладению навыками взаимодействия со студентами, методами стимулирования их учебной деятельности. Начинающим свою педагогическую деятельность необходимо рекомендовать прохождение курсов повышения квалификации. Можно также обсуждать и планировать написание научных статей, создание учебников и учебных пособий. Не менее важным аспектом в поддержке вновь пришедших преподавателей является помощь для взаимодействия со студентами во внеаудиторной деятельности: участие в студенческих мероприятиях, проводимых в университете. В результате совместной деятельности можно достичь достойных результатов. При этом, опираясь на личный опыт наставничества, следует отметить, что процесс наставничества – не только очень ответственная деятельность, когда со своими подопечными общаешься практически 24/7, но творческая и увлекательная.

В заключение, обобщая и сопоставляя исследования зарубежных и российских учёных, а также преподавателей-практиков высших учебных заведений, можно представить ряд рекомендаций по повышению качества преподавания в высших учебных заведениях. На наш взгляд, необходимо обобщение результатов научных исследований и практики педагогической деятельности по улучшению качества преподавания в вузе; осуществление институциональной культуры качества преподавания в вузе; глубокое изучение преподавателями различных аспектов прикладной психологии, в частности, поиск эффективных подходов развития уровня эмоционального интеллекта преподавателя для создания психологически комфортной среды обучения; применение цифровых технологий в процессе преподавания конкретной дисциплины; создание научных центров для тренинга преподавателей в вузе (конференции, круглые столы, неформальные обсуждения преподавательской деятельности с учётом дисциплинарной принадлежности); внедрение института наставничества: опытный преподаватель – вновь пришедший преподаватель; самооценка в процессе преподавательской деятельности; организация процесса оценки деятельности преподавателей обучающимися. Нет сомнения, что данные рекомендации можно расширить и дополнить.

Таким образом, сформулированные в работе цель и задачи выполнены. Проведен обзор, сопоставление и обобщение результатов иностранных и российских теоретических научных исследований процесса совершенствования преподавательской деятельности в высших учебных заведениях, определён дискурс профессионального развития преподавателей в высшем образовании, который даёт всестороннее понимание текущего состояния исследований, предоставляет разъяснение ценностей различных инициатив для поддержки преподавания в вузе и определяет разработку политики в области совершенствования преподавания в высших учебных заведениях. Все это и составило научную новизну нашей работы.

В качестве дальнейших перспектив исследований в данной области можно порекомендовать определение подходов повышения качества преподавания по каждой конкретной дисциплине, так как дисциплинарная принадлежность преподавателей существенно влияет на практические подходы к преподаванию.

Библиографический список

1. Lee A. and McWilliam E. What game are we in? Living with academic development. *International Journal for Academic Development.* 2008; № 13: 67–77.
2. Saroyan A. and Trigwell K. Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation.* 2015; № 46: 92–101: 99.
3. Gosling D. Educational development in the UK: A Complex and contradictory reality. *International Journal for Academic Development.* 2009; № 14: 5–18.
4. Tight M. Tracking the scholarship of teaching and learning. Policy Rev. *Higher Education.* 2018; № 2: 61–78.
5. Bovill C., Cook-Sather A. and Felten P. Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development.* 2011; № 16: 133–145.
6. Knol M.H., Veld R., Vorst H.C.M., van Driel J.H. and Mellenbergh G.J. Experimental effects of student evaluations coupled with collaborative consultation on college professors' instructional skills. *Research in Higher Education.* 2013; № 54: 825–850.
7. Thomson K.E. and Trigwell K.R. The role of informal conversations in developing university teaching? *Studies in Higher Education.* 2018; № 43: 1536–1547.
8. Kálmán O., Tynjälä P. and Skaniakos T. Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education.* 2020; № 25: 595–614.
9. Мешкова Т.А. Качество преподавания как неотъемлемая часть культуры качества в вузе. *Вопросы образования.* 2010; № 3: 115–134.
10. Карпова Т.А. Влияние различных факторов на эффективность преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 83–86.
11. Восковская А.С. Реализация принципов позитивной психологии в процессе изучения и преподавания иностранного языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 1 (110): 326–330.
12. Богомазова А.А. Способы внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс в рамках преподавания английского языка в неязыковых вузах. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 2 (111): 42–45.
13. Шокарева Т.В., Шокарев К.В. Построение учебного процесса и дизайн домашних заданий по английскому языку для студентов вузов в условиях искусственного интеллекта: как сохранить учебный процесс честным и продуктивным. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 3 (112): 209–215.
14. Руденко О.С. Методика и результаты оценки качества преподавания в вузе. *Universum: Вестник Герценовского университета.* 2009; № 9: 20–27.
15. Белолуцкая А.К., Криштофик И.С., Мкртчян В.А. Студенческая оценка качества обучения в вузе: возможности и ограничения. *Вестник МГПУ.* Серия: Педагогика и психология. 2021; № 3 (57): 11–32.
16. Галустян О.В., Колбая И.Г., Гамисония С.С. Профессиональные и личностные качества современного преподавателя высшей школы. *Известия ВГПУ.* 2020; № 2 (287): 6–10.
17. Макарова О.А., Гайфуллина Н.Г. Качество преподавания в вузе глазами студентов. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 76 (4): 383–385.

References

1. Lee A. and McWilliam E. What game are we in? Living with academic development. *International Journal for Academic Development.* 2008; № 13: 67-77.
2. Saroyan A. and Trigwell K. Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation.* 2015; № 46: 92-101: 99.
3. Gosling D. Educational development in the UK: A Complex and contradictory reality. *International Journal for Academic Development.* 2009; № 14: 5-18.
4. Tight M. Tracking the scholarship of teaching and learning. Policy Rev. *Higher Education.* 2018; № 2: 61-78.
5. Bovill C., Cook-Sather A. and Felten P. Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development.* 2011; № 16: 133-145.
6. Knol M.H., Veld R., Vorst H.C.M., van Driel J.H. and Mellenbergh G.J. Experimental effects of student evaluations coupled with collaborative consultation on college professors' instructional skills. *Research in Higher Education.* 2013; № 54: 825-850.

7. Thomson K.E. and Trigwell K.R. The role of informal conversations in developing university teaching? *Studies in Higher Education.* 2018; № 43: 1536-1547.
8. Kálmán O., Tynjälä P. and Skaniakos T. Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education.* 2020; № 25: 595-614.
9. Meshkova T.A. Kachestvo prepodavaniya kak neot`emlemaya chast' kul'tury kachestva v vuze. *Voprosy obrazovaniya.* 2010; № 3: 115-134.
10. Karpova T.A. Vliyanie razlichnyh faktorov na `effektivnost' prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 83-86.
11. Voskovskaya A.S. Realizaciya principov pozitivnoj psihologii v processe izucheniya i prepodavaniya inostrannogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 1 (110): 326-330.
12. Bogomazova A.A. Sposoby vnedreniya iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nyj process v ramkah prepodavaniya anglijskogo yazyka v neyazykovyh vuzah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 2 (111): 42-45.
13. Shokareva T.V., Shokarev K.V. Postroenie uchebnogo processa i dizajn domashnih zadanij po anglijskomu yazyku dlya studentov vuzov v usloviyah iskusstvennogo intellekta: kak sohranit' uchebnyj process chestnym i produktivnym. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 3 (112): 209-215.
14. Rudenko O.S. Metodika i rezul'taty ocenki kachestva prepodavaniya v vuze. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2009; № 9: 20-27.
15. Beloluckaya A.K., Krishtofik I.S., Mkrtchyan V.A. Studencheskaya ocenka kachestva obucheniya v vuze: vozmozhnosti i ogranicheniya. *Vestnik MGPU.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2021; № 3 (57): 11-32.
16. Galustyan O.V., Kolbaya I.G., Gamisoniya S.S. Professional'nye i lichnostnye kachestva sovremennogo prepodavatelya vysshej shkoly. *Izvestiya VGPU.* 2020; № 2 (287): 6-10.
17. Makarova O.A., Gajfullina N.G. Kachestvo prepodavaniya v vuze glazami studentov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 76 (4): 383-385.

Статья поступила в редакцию 08.07.25

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-178-181

Levinstein-Binyaminova V.S., *postgraduate, senior teacher, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky (Saint Petersburg, Russia), E-mail: victoria.levinshtein@gmail.com*

STAGES OF DEVELOPMENT OF WRITTEN COMMUNICATION IN TEENAGERS IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL DIGITAL ENVIRONMENT. The article presents results of theoretical and experimental research of a problem, on the basis of which the information and educational digital environment is defined in the context of the development of written communication of adolescents. The experimental study reveals the prevalence of a low level of development of written communications in adolescents, the assessment of which took into account the completeness, adequacy and awareness of written communications. The formative stage of the pedagogical experiment involves testing a developmental program based on the recommended creative games and tasks, during which a step-by-step development of written communication occurs. As a result of the study, the stages of development of written communication in adolescents in the information and educational digital environment are determined: syncretic, normative, developmental, consolidating, personal. The control stage of the experimental work reveals that the level of development of written communications became significantly higher in adolescents who participated in the experimental group. It is recommended to develop written communication of adolescents in the information and educational digital environment in the process of implementing specially designed tasks with personal motivation and a creative focus.

Key words: **information and educational digital environment, written communication in the digital environment, development of written communication in adolescents, stages of development of written communication, adolescents**

В.С. Левинштейн-Биньяминова, *аспирант, ст. преп., ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского», г. Санкт-Петербург, E-mail: victoria.levinshtein@gmail.com*

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ У ПОДРОСТКОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

В статье представлены результаты теоретического и экспериментального исследований, на основе которых информационно-образовательная цифровая среда определяется в контексте развития письменной коммуникации подростков. Экспериментальное исследование выявило преобладание низкого уровня развития письменных коммуникаций у подростков, при оценивании которых учитывались полнота, адекватность и осознанность письменных коммуникаций. Формирующий этап педагогического эксперимента предполагал апробирование развивающей программы, в основе которой рекомендуется проведение творческих игр и заданий, в ходе которых происходит поэтапное развитие письменной коммуникации. В результате исследования определены этапы развития письменной коммуникации у подростков в информационно-образовательной цифровой среде: синкретический, мотивационный, нормативный, закрепляющий, личностный, которые осуществляются только в процессе проведения специальных творческих игр и игровых заданий. Контрольный этап экспериментальной работы выявил, что уровень развития письменных коммуникаций стал значительно выше у подростков в экспериментальной группе. Рекомендуется проводить развитие письменной коммуникации подростков в информационно-образовательной цифровой среде в процессе осуществления письменных коммуникаций, имеющих личностную мотивацию и творческую направленность.

Ключевые слова: **информационно-образовательная цифровая среда, письменная коммуникация в цифровой среде, развитие письменной коммуникации у подростков, этапы развития письменной коммуникации, подростки**

Научная проблема выявления этапов развития письменной коммуникации в информационно-образовательной цифровой среде у подростков обусловлена тем, что, с одной стороны, в ней происходит мгновенный обмен сообщениями, есть возможность связаться из различных мест. С другой стороны, исследователями обнаружено, что ухудшается культура общения в виртуальном пространстве, недостаточно развивается письменная коммуникация у подростков, возникает сленговый язык в субкультурной социализации подростков, насыщенный словами-примитивизмами, которые обедняют письменную коммуникацию у подростков в тот период, когда общение является ведущим видом деятельности и способствует развитию психических процессов и мировоззрения. Этим и обусловлена актуальность нашего исследования.

В современных научных исследованиях рассматриваются проблемы развития письменной коммуникации подростков и понятия, описывающие информационно-образовательную цифровую среду, такие как «гипертекстовость, интерактивность, поликодовость» [1, с. 19]; «информационно-педагогическая среда» [2, с. 38], «иммерсивная образовательная среда» [3, с. 8]. Исследование особенностей *развития письменной коммуникации подростков* произведено через призму понятия «коммуникативность», которую ученые рассматривают как компетентность подростка участвовать в общении (Г.М. Андреева, Л.С. Выготский, А.В. Петровский), способность устанавливать контакт с другими людьми и поддерживать его (А.В. Хуторской, Н.М. Шанский, Л.В. Щерба).

Письменная коммуникация изучена с лингвистической, психологической, культурологической и педагогической точек зрения:

– в лингвистике изучаются умения передавать вербально словами и с помощью пунктуации семантику, смысл и значение передаваемого сообщения;

– в психологии рассматриваются психические процессы, от которых зависит письменная коммуникация, такие как восприятие, представления, эмоции и чувства, уровень развития мышления собеседников;

– в культурологии обращается внимание на оптимальный уровень культурного развития участников общения и соблюдение культурных правил письменной коммуникации, принятой в конкретном социуме, который необходим в процессе коммуникации;

– в педагогической науке разрабатываются педагогические технологии, включающие формы, методы, средства и алгоритмы развития письменной коммуникации подростков, которая осуществляется в настоящее время в информационно-образовательной цифровой среде.

Возрастными особенностями развития письменной коммуникации у подростков являются выражение в коммуникации эмоций, чувств и потребности в общении со сверстниками, поэтому разработанная педагогическая технология развития письменной коммуникации ориентирована на общение подростков в цифровой среде, которое мотивируется творческими задачами, основанными на интересах и потребностях подростков.

Понятие «информационная среда» обозначает «форму организации жизнедеятельности социума, при которой основными объектами и результатами труда являются информация и информационные ресурсы» [4, с. 15].

Информатизация общества привела к снижению целенаправленности и упорядоченности информационно-образовательной среды, в процессе функционирования которой происходит передача знаний и культурных ценностей новым поколениям в открытой системе Интернета [5].

Понятие «цифровая среда» определяется как «принципиально новый, построенный по законам открытой системы источник духовно-практической деятельности, сетевой ресурс ключевых жизненных компетенций» [6, с. 113].

Цифровая среда влияет на взаимодействие личности, интеграцию с обществом человека, «взаимодействие с социальной цифровой средой может быть активным или пассивным, частично выражая некоторые аспекты картины мира пользователя сети» [7, с. 135].

Цифровая среда имеет специфические особенности для коммуницирующих субъектов, такие как: отсутствие визуального контакта в переписке и соответствующая вседозволенность, вместе с тем анонимность; многообразие форм общения, представления «Я», возможность различных видов деятельности.

Несмотря на большое количество научных работ, связанных с изучением письменной коммуникации подростков в образовательной среде, недостаточно исследованы особенности развития письменной коммуникации подростков в информационно-образовательной цифровой среде.

Цель статьи: обоснование содержания деятельности педагога с подростками на выявленных в процессе экспериментального исследования этапах развития письменной коммуникации подростков в информационно-образовательной цифровой среде.

Объектом исследования является процесс развития письменной коммуникации у подростков.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ научных трудов в системе наук и определить *понятие «информационно-образовательная цифровая среда* в контексте развития письменной коммуникации подростков».

2. Провести эмпирическое исследование и выявить *особенности развития письменной коммуникации подростков* в реальной информационно-образовательной цифровой среде.

3. Выявить *этапы развития письменной коммуникации* у подростков в информационно-образовательной цифровой среде.

Научная новизна исследования заключается в выявлении этапов развития письменной коммуникации подростков в информационно-образовательной цифровой среде.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что выявлена закономерность осуществления этапов развития письменной коммуникации в зависимости от применения креативно-игровой технологии в образовательной деятельности. Переход от одного этапа к другому в развитии письменной коммуникации обусловлен целенаправленной деятельностью подростков под руководством учителя в творческих играх, стимулирующих грамотную письменную коммуникацию подростков в информационно-образовательной среде.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработан диагностический инструментарий для изучения письменной коммуникации в информационно-образовательной цифровой среде, включающий критерии оценивания, уровни развития, влияющие на формирование установки к соблюдению культурных норм в коммуникации. Критериями развития письменной коммуникации являются личностный, эмоционально-чувственный, познавательный, оценочный.

Письменная коммуникация в цифровой среде – это «процесс общения двух и более собеседников через Интернет в переписке при использовании вербальных и невербальных символических средств, имеющий целью обмен информацией, эмоциями, чувствами, демонстрирование отношений к чему-либо в специфическом стиле при минимальном применении языковых выразительных средств и лексических значений слов, принятых в подростковой субкультуре» [8, с. 215]. *Информационно-образовательная* цифровая среда обеспечивает доступ к знаниям, развитие языковых навыков учащихся, а также стимулирует взаимодействие между участниками образовательного процесса.

Развитие письменной коммуникации в цифровой среде – это «поэтапный процесс усложнения и углубления содержания сообщений, передаваемых собеседниками с помощью средств связи, таких как слова, эмодзи, стикеры, знаки препинания и не соответствующие правилам русского языка сокращения слов, аудио- и видео- средства» [9, с. 106].

На основе анализа, сравнений, обобщений, логических выводов и синтеза представленных понятий выявлено, что *информационно-образовательная цифровая среда в контексте развития письменной коммуникации подростков* **–** это организованная совокупность информационно-образовательного пространства, включающая информационно-коммуникативный, технический и учебно-методический компоненты в цифровой форме, при которой обучаемые могут более активно письменно коммуницировать в образовательном процессе благодаря воздействию педагогических технологий, направленных на развитие креативности и навыков коммуникации у подростков.

Для выявления этапов развития письменной коммуникации у подростков было организовано экспериментальное исследование. Базой проведения исследования являлись МБОУ СОШ г. Санкт-Петербурга, (n = 1 441), принимали участие учащиеся седьмых классов. Возраст испытуемых 13–14 лет.

Экспериментальное исследование проходило в контрольной и экспериментальной группах в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Для выявления особенностей развития письменной коммуникации использовались чаты на образовательных платформах школ. Материал исследования: статусы, анкеты, записи на стене, описания групп, комментарии. Текстовых единиц проанализировано 3 780. *Единица исследования* – письменная коммуникация, состоящая из сообщения и ответа на него или отсутствие ответа.

Формирующий эксперимент представлял внедрение развивающей программы, которая была направлена на устранение проблем особенностей письменной коммуникации, выявленных на констатирующем этапе эксперимента: «использование слов-заменителей и символов-заменителей эмоций; смешивание символов и слов; обозначение эмоций смайлами и эмодзи, стикерами; допущение орфографических ошибок, неправильных сокращений, отсутствие пунктуации» [8, с. 214].

Критерии оценивания: *полнота письменной коммуникации*, которая обусловливается вербальными операциями и характеризует коммуникативное действие как развернутое или сокращенное; *адекватность письменной коммуникации текущей ситуации,* характеризующая адекватность сообщения реальным условиям выполнения его содержания; *осознанность письменной коммуникации*.

Уровни развития письменной коммуникации у подростков в информационно-образовательной цифровой среде.

Высокий уровень развития письменной коммуникации наблюдается в том случае, когда подросток может полными распространенными предложениями выразить свою мысль в коммуникации и объяснить использованные им картинки и эмодзи, спрогнозировать возможное развитие событий.

Недостаточно развитый уровень развития письменной коммуникации или средний уровень, выражается в том, что в письменных коммуникациях не ясно выражена мысль, ее можно интерпретировать по-разному, присутствуют ошибки в письменных речевых высказываниях.

Слабый уровень развития письменной коммуникации проявляется, если подросток не понимает содержания картинок и эмодзи и вставляет их по подражанию, в письменных речевых высказываниях допускает многочисленные ошибки. Предложения письменной коммуникации не распространенные.

Констатирующий этап экспериментального исследования показал следующие результаты. 38% подростков имеют слабый уровень развития письменной коммуникации, применяют примитивный язык, сокращают слова не по правилам русского языка, не заканчивают мысль, в сообщения вставляют большое количество эмодзи и картинок, не всегда соответствующих содержанию. У 54% подростков был выявлен недостаточно развитый уровень развития письменной коммуникации, который выражался в том, что предложения в сообщениях распространенные, но допускаются ошибки в выражении мыслей, недостаточно адекватности в применении невербальных средств. 8% продемонстрировали высокий уровень развития письменной коммуникации.

В ходе формирующего этапа эксперимента были выделены *этапы развития письменной коммуникации в информационно-образовательной цифровой среде,* которые обозначали специально организованные периоды развития письменных коммуникаций подростков, учащихся седьмых классов. Все этапы предлагали работу по программе на протяжении учебного года.

На I синкретическом этапе подростки проявляли *недифференцированные,* неразделенные, слитные языковые и культурные *представления о нормах коммуникативной практики в информационно-образовательной среде*. Для развития письменных коммуникаций осуществлялся проект «Цифровые коммуникативные навыки подростков». Были составлены правила письменной коммуникации в чате и проведено обучение деловому письму. В ходе экспериментальной работы был заимствован опыт мотивации престижности грамотности через игровые методы, когда в творческой игре нужно писать грамотно и вежливо, и только тогда игрок пройдет нужный уровень и выйдет на новый. Школьники создавали опросы в чатах и задавали вопросы одноклассникам и друзьям в письменной форме. Заполняющий анкету должен был ответить на вопросы и также развивал свою письменную коммуникацию. Заполнять анкету можно было только с соблюдением правил орфографии и пунктуации.

На II этапе стимулирования и мотивации письменной коммуникации подростков в информационно-образовательной среде были даны письменные задания в игровой форме и проведена серия вебинаров, на которых проводилось чтение и обсуждение книг, после чего происходило написание эссе. В случаях затруднений экспериментатор проявлял педагогическую поддержку, которая заключалась в помощи и устранении трудностей формулирования мыслей подростков и их последующего изложения в письменных коммуникациях. Задавались вопросы на выяснение знания текста книги, и если подросток не дочитал книгу, ему предлагалось дочитать и включиться в обсуждение позже. Школьников мотивировало совместное обсуждение и желание быть со всеми вместе. Школьники писали эссе по прочитанному материалу, решали задачи на критическое мышление, умение отвечать грамотно и вежливо на предложения, не подходящие для них. В реальном времени экспериментатор вместе с подростками осуществляли разбор сообщений и определяли, насколько адекватно они сформулированы и грамотно написаны. Школьники выступали в роли экспертов. Использовалась методика на заканчивание предложений. Экспериментатор начинал фразу и диктовал ее, а школьники продолжали мысли, каждый по-своему.

На III нормативном этапе, ориентирующем подростков к определению правил письменной коммуникации, определения норм с применением материала со стимулирующим действием и игровых методов, мы создали онлайн-игру, одним из правил которой было соблюдение правил этикета в письменной коммуникации.

На IV этапе закрепления нормативности лексики в письменной коммуникации подростков, отработки навыков нормативной письменной коммуникации совместно с подростками снимался фильм, который подростки назвали «Наша школа». Каждый подросток мог снимать кадры из жизни класса на переменах и мероприятиях. Затем происходило соединение материалов, для чего участники эксперимента переписывались. Подростки были осведомлены о том, что модераторы будут удалять сообщения с орфографическими ошибками, а также сообщения с нарушениями этических норм.

На V личностном этапе, направленном на развитие собственной позиции и индивидуальности, было дано задание сделать презентацию о себе и своих интересах. Школьники задавали письменно вопросы каждому участнику на специально организованных вебинарах.

В ходе экспериментального исследования происходила коррекция орфографических ошибок, неправильных сокращений, так как игровая задача требовала правильного написания и четкого выражения мыслей.

Контрольный этап эксперимента позволил выявить, что в экспериментальной группе появились новые традиции общения, к которым можно отнести: вербальное описание аудио- и видеосообщений, которые начали применять 33% подростков, в то время как в контрольной группе по-прежнему отправляли сообщения без речевой интерпретации 97% подростков. Выразительные средства речи и распространенные предложения появились у 24% подростков экспериментальной группы и только у 3% контрольной группы. Правила орфографии и пунктуации соблюдают 38% подростков экспериментальной группы (на констатирующем этапе эксперимента 31%), что свидетельствует о недостаточности применения только игровой технологии. В контрольной группе показатели изменились незначительно. Сленговый язык подростков также имеет место быть и активно употребляется (у 95% экспериментальной группы и 98% контрольной группы). Следовательно, подростки имеют психологическую потребность общения на созданном самими языке, и данную потребность рекомендуется ввести в правила игровой технологии. Также использование слов-заменителей и символов-заменителей эмоций активно применяется всеми участниками эксперимента (100%), следовательно, данные символы стали частью культуры общения подростков.

В результате проведенного контрольного этапа экспериментального исследования было выявлено, что только 12% подростков обладают слабым уровнем развития письменной коммуникации, 26% проявили недостаточно развитый уровень развития письменной коммуникации, 64% подростков обнаружили через 6 месяцев формирующего эксперимента высокий уровень.

Развитие письменной коммуникации в информационно-образовательной среде осуществляется в процессе урока написания мотивационного письма для выражения просьбы о чем-либо; написания эссе в цифровой среде, которое позволяет подростку высказывать свои мысли; сочетания урока литературы и письма в информационно-образовательной цифровой среде, что способствует формированию грамотного выражения мыслей по прочитанному произведению; ведения электронного дневника, так как письменная речь развивается, если активна внутренняя потребность писать и выражать свои мысли; заполнения анкет в информационно-образовательной цифровой среде; составления вопросов интервью для документального фильма; организации пресс-центра; творческой деятельности по сочинению стихов и прозы; общения в соцсетях, блогерства; издательской деятельности в школе; работы в кружке журналистики.

В открытой информационно-образовательной среде происходит развитие литературного стиля письменной речи, формирование мыслей через повествование и описание, обучение деловому стилю письма и краткому изложению сути проблемы, развивается письменная речь в разных стилях, происходит написание статей на сайтах, осуществляется грамотная переписка в официальных сетях и чатах с учителями.

Таким образом, процесс развития письменной коммуникации подростков в цифровой среде требует дополнительной деятельности для формирования культуры общения школьников в переписке, для чего предлагается применять творческие игры, в которых письменная коммуникация становится личностно значимой.

Первая задача исследования, заключающаяся в проведении теоретического анализа научных трудов, решена, так как определено новое понятие в педагогической науке: *информационно-образовательная цифровая среда в контексте развития письменной коммуникации подростков* представляет собой многокомпонентное систематизированное информационное пространство, представляющее возможности подросткам осуществлять письменную коммуникацию в цифровой среде.

Эмпирическое исследование, заявленное во второй задаче, позволило выявить *особенности развития письменной коммуникации подростков, которыми являются* слитность и нерасчлененность представлений о нормах и правилах письменной коммуникации в информационно-образовательной цифровой среде на первоначальном этапе, повышение престижности грамотной развернутой коммуникации у подростков в процессе целенаправленной работы с педагогом по организации творческих игр, стимулирующих письменные коммуникации между подростками и, поскольку они проводятся в информационно-образовательной цифровой среде, соблюдение правил орфографии, пунктуации, вежливого письма, ясное выражение своих мыслей.

В соответствии с третьей задачей исследования *определены этапы развития письменной коммуникации* у подростков в информационно-образовательной цифровой среде: синкретический этап; этап стимулирования и мотивации письменной коммуникации; нормативный этап определения правил, развития навыка нормативности лексики; этап закрепления и соблюдения языковых и культурных норм в письменной коммуникации; личностный этап выражения индивидуальной позиции средствами письменной коммуникации.

Цель статьи достигнута, так как на основе теоретического и эмпирического исследования обосновано выделение этапов развития письменной коммуникации у школьников подросткового возраста в информационно-образовательной цифровой среде. У подростков в процессе экспериментального исследования и организации творческих игр, съемки документального фильма, тренингов общения в письменной коммуникации значительно повысился уровень развития письменной коммуникации.

Библиографический список

1. Авдеева И.Б. Электронно-опосредованная коммуникация: степень ее новизны. *Мир русского слова*. 2020; № 3: 18–28.
2. Akayan A., Brazhnik Ye., Piskunova E., Tang Xiaotong. Risks and Challenges of Moral Education in Russia in the Context of Digital Transformation and Their Response. *Education Science*. 2024; № 2 (40): 38–44.
3. Ахаян А.А. Преподавание в иммерсивной образовательной среде виртуального пространства. *Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога*: сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции, посвященной Году семьи. Тверь: ТГУ, 2024: 8–12.
4. Колин К.К. Информационное общество. *Цифровая трансформация общества: современные концепции общественного развития и новая терминология*: сборник статей. Москва: МГУ, 2021: 122.
5. Ковалева А.И. Социализация личности: норма и отклонение. Москва МГУ, 2022.
6. Беляев Г.Ю. Социально-цифровая среда как источник новых возможностей и новых рисков для современного образования. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2020; Т. 1, № 4 (69): 109–123.
7. Анчукова Н.И., Василенко К.О. Цифровая среда как фактор формирования жизненной позиции личности в современных социально-экономических условиях. *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2021; Т. XVIII, № 4: 134–139.
8. Левинштейн-Биньяминова В.С. Особенности коммуникации подростков в цифровой среде. *Проблемы современного педагогического образования*. 2024; № 85-1: 213–215.
9. Левинштейн-Биньяминова В.С. Эмпирическое исследование развития письменной коммуникации в цифровой среде. *Воспитание и социализация в современной социокультурной среде*: сборник научных статей IV Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2024: 105–108.

References

1. Avdeeva I.B. `Elektronno-oposredovannaya kommunikaciya: stepen' ee novizny. *Mir russkogo slova*. 2020; № 3: 18-28.
2. Akayan A., Brazhnik Ye., Piskunova E., Tang Xiaotong. Risks and Challenges of Moral Education in Russia in the Context of Digital Transformation and Their Response. *Education Science*. 2024; № 2 (40): 38-44.
3. Ahayan A.A. Prepodavanie v immersivnoj obrazovatel'noj srede virtual'nogo prostranstva. *Tradicii i novacii v professional'noj podgotovke i deyatel'nosti pedagoga*: sbornik nauchnyh trudov VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj Godu sem'i. Tver': TGU, 2024: 8-12.
4. Kolin K.K. Informacionnoe obschestvo. *Cifrovaya transformaciya obschestva: sovremennye koncepcii obschestvennogo razvitiya i novaya terminologiya*: sbornik statej. Moskva: MGU, 2021: 122.
5. Kovaleva A.I. Socializaciya lichnosti: norma i otklonenie. Moskva MGU, 2022.
6. Belyaev G.Yu. Social'no-cifrovaya sreda kak istochnik novyh vozmozhnostej i novyh riskov dlya sovremennogo obrazovaniya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2020; T. 1, № 4 (69): 109-123.
7. Anchukova N.I., Vasilenko K.O. Cifrovaya sreda kak faktor formirovaniya zhiznennoj pozicii lichnosti v sovremennyh social'no-`ekonomicheskih usloviyah. *Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke*. 2021; T. XVIII, № 4: 134-139.

8. Levinshtejn-Bin'yaminova V.S. Osobennosti kommunikacii podrostkov v cifrovoj srede. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2024; № 85-1: 213-215.
9. Levinshtejn-Bin'yaminova V.S. `Empiricheskoe issledovanie razvitiya pis'mennoj kommunikacii v cifrovoj srede. *Vospitanie i socializaciya v sovremennoj sociokul'turnoj srede*: sbornik nauchnyh statej IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'sko-poligraficheskaya associaciya vysshih uchebnyh zavedenij, 2024: 105-108.

Статья поступила в редакцию 10.06.25

УДК 378: 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-181-184

***Makar L.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of the Foreign Language, Russian University of Transport (Moscow, Russia), E-mail: makar155@mail.ru*

ON THE QUALITY OF AI-GENERATED MULTIPLE-CHOICE QUESTIONS (ON THE MATERIAL OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES). One of the current trends in modern methods of foreign language teaching is the neural-network-technologies-based development of linguodidactic materials. In this regard, the issue of how suitable such materials are for the use in teaching process acquires particular relevance. The article examines the quality of multiple-choice questions generated by artificial intelligence automatically at the request of the faculty member on the basis of a profession-related text. The main research method is a comparative analysis of the quality of question sets obtained from six digital platforms as a result of their pilot testing. Quality assessment is based on determining whether the generated tasks meet the requirements for their composition, content and language. The author identifies the key shortcomings of the generated questions. Taking them into account, a checklist designed to monitor and prepare the questions received for use in the teaching process is worked out.

Key words: **multiple-choice question, digital platforms, automatic generation, principles of design, quality, shortcomings, recommendations**

***Л.В. Макар**, канд. пед. наук, ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта», г. Москва, E-mail: makar155@mail.ru*

О КАЧЕСТВЕ ВОПРОСОВ С ВЫБОРОМ ОТВЕТА, СГЕНЕРИРОВАННЫХ ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)

Одним из актуальных направлений современной методики обучения иностранным языкам является разработка лингводидактических материалов с применением нейросетевых технологий. В связи с этим вопрос о пригодности полученных таким образом материалов для учебного процесса приобретает особую актуальность. В статье исследуется качество заданий с выбором одного ответа, генерируемых с помощью искусственного интеллекта автоматически по запросу преподавателя на основе профессионально ориентированного текста. Основным методом исследования является сравнительный анализ качества наборов вопросов, полученных с шести цифровых платформ в результате их пилотной апробации. Оценка качества основывается на определении соответствия сгенерированных заданий требованиям, предъявляемым к их композиции, содержанию и языковому оформлению. Автором выявлены основные недостатки генерируемых вопросов. С их учетом предложены практические рекомендации по проверке и подготовке получаемых вопросов к использованию в учебном процессе.

Ключевые слова: **вопрос с выбором одного ответа, цифровые платформы, автоматическая генерация, принципы конструирования, качество, недостатки, рекомендации**

В практике обучения иностранному языку вопросы с выбором ответа получили широкое распространение. Они применяются при обучении всех категорий обучающихся на различных уровнях и этапах обучения, включая аудиторную и внеаудиторную работы, в очном и дистанционном форматах. Цели их применения варьируются от первичного закрепления и тренировки учебного материала до оперативной диагностики усвоения материала при текущем контроле и определения уровня сформированности компетенции при итоговом контроле в форме экзамена. По характеру выборочных ответов различают вопросы с выбором трех типов: альтернативные (задания с выбором одного правильного ответа из двух предложенных по типу «верно – неверно»), перекрестные (на установление соответствия между элементами двух множеств) и множественные (когда из нескольких предложенных вариантов выбирается один правильный ответ или более, неправильные ответы называются дистракторами) [1].

Эффективность применения вопросов с выбором напрямую зависит от качества их конструирования. По мнению профессора В.С. Аванесова, эксперта в области педагогических измерений, «…создание настоящего задания (в тестовой форме) всегда является результатом творческой композиции, умелым соединением формы и содержания» [2, с. 9].

До недавнего времени процесс конструирования вопросов с выбором представлял собой исключительно ручной труд преподавателя, требующий значительных временны*х* и интеллектуальных затрат. Однако стремительное развитие цифровых технологий вносит коррективы в этот аспект педагогической деятельности, предлагая современные инструменты, которые могут существенно упростить работу преподавателя по созданию наборов заданий с выбором ответа для использования с разными целями в процессе обучения.

Для решения задачи по созданию лингводидактических материалов можно обратиться к помощи нейросетей, например, chatGPT, DeepSeek, Gemini, Perplexity. В основе взаимодействия с ними лежит формулировка запроса (промпта), в ответ на который искусственный интеллект (ИИ) генерирует необходимый преподавателю контент. Промпт должен быть максимально точным и содержать пример, а значит, для его составления необходимо время, и добиться нужного результата с первого раза удается далеко не всегда [3; 4]. Альтернативным вариантом является использование онлайн-сервисов и обучающих платформ, функционирующих на базе нейросетевых технологий. Они дают возможность генерировать лингводидактические материалы с минимальными усилиями, без необходимости писать промпт, в один клик.

На данном этапе интеграции цифровых технологий в деятельность преподавателя большинство публикаций по теме носят обзорный характер и посвящены описанию функциональных возможностей различных цифровых инструментов, сравнению их преимуществ и недостатков, а также выявлению рисков и сценариев применения в образовательном процессе. Исследователи сходятся во мнении, что применение таких технологий является неизбежным и перспективным. Вместе с тем отмечается необходимость критической оценки пригодности сгенерированных материалов для использования в учебном процессе, что обусловливает актуальность данного исследования.

Проблема качества полученных в результате автоматической генерации материалов, в том числе вопросов с выбором ответа, затрагивается в ряде статей с разной степенью обоснованности и не всегда совпадающими выводами. Вишленкова С.Г., рассматривая дидактический потенциал chatgpt-4O в обучении иностранным языкам в педагогическом вузе, замечает наличие незначительных ошибок в создании заданий с множественным выбором [5]. Байдикова Н.Л., Давиденко Е.С., Бирюков М.С. и др. включают качество заданий в перечень критериев оценивания лингводидактического потенциала платформ Eigo.AI, YandexGPT, twee. При максимально возможной оценке 3 балла платформы YandexGPT, twee получают 2,5 балла, поскольку, по мнению авторов, создают довольно качественные задания и варианты ответов к ним, хотя требуют проверки и редактирования [6]. Боголепова С.В., Бабасян Е.Р., сравнивая задания закрытого и открытого типа, сгенерированные универсальным чат-ботом Poe и на платформе twee, констатируют, что с созданием задания на множественный выбор оба инструмента справились слабо. Они отмечают несоответствие качества вопросов общепринятым требованиям (при этом сами требования не приводят), слабый уровень анализа текста, отсутствие перифраза, однотипность и поверхностность вопросов. Эти замечания дают им основания утверждать, что сгенерированные вопросы подходят только для проверки умений поискового чтения и область их использования ограничивается созданием простых вопросов для учеников с низким уровнем владения языком [7]. Схожие недостатки в отношении twee отмечают Климентьев Д.Д., Климентьева В.В. Они заявляют, что приложение пока плохо справляется с парафразом, в результате чего сами вопросы закрытого типа выглядят прямолинейными и не требуют особой мыслительной активности обучающихся [8]. Макар Л.В. рассматривает возможность использования платформы twee для создания лексически акцентированного теста и приходит к выводу, что сгенерированный набор вопросов может служить его основой при условии количественной и качественной доработки, например, сокращения количества вопросов и усиления интеллектуальной составляющей [9].

Цель настоящей работы заключается в том, чтобы провести качественный анализ вопросов с выбором, генерируемых ИИ, и установить степень их пригодности для использования в учебном процессе.

Для ее достижения необходимо решить следующие задачи: 1) изучить сервисы и обучающие платформы, предоставляющие услугу генерации вопросов с выбором ответа; 2) на разных платформах сгенерировать наборы вопросов с

выбором и проанализировать их соответствие принципам конструирования; 3) сформулировать рекомендации по использованию в учебном процессе.

В рамках исследования применялись следующие методы: анализ научной и методической литературы, посвященной проблематике конструирования вопросов с выбором ответа и интеграции искусственного интеллекта в процесс обучения иностранному языку; изучение цифровых сервисов и платформ, обладающих функцией автоматической генерации вопросов с выбором ответа, а также проведение их пилотной апробации с целью получения наборов вопросов для анализа; сравнительный анализ качества наборов вопросов, полученных с различных цифровых платформ.

Научная новизна заключается в исследовании потенциала платформ, функционирующих на базе искусственного интеллекта, в области генерирования вопросов с выбором ответа и определении качества создаваемого ими продукта на основе зафиксированных критериев.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что оно вносит вклад в изучение пригодности продуктов, сгенерированных цифровыми инструментами, к использованию в учебном процессе.

Практическая значимость состоит в формулировании рекомендаций по проверке и подготовке вопросов с выбором ответа, сгенерированных искусственным интеллектом, к использованию в процессе обучения.

Количество сервисов и обучающих платформ, предоставляющих услугу автоматической генерации вопросов с выбором ответа, довольно обширно. В процессе работы удалось познакомиться с 11 сайтами: twee, OpExams, ruGPT, Kahoot!, quizgecko, questgen, Quizbot, Quizlet, Revisely, Fillout AI, Quizalize. Пять из них (Kahoot!, quizgecko, questgen, Quizlet, Fillout AI) отсеялись, совокупно причину можно сформулировать как невозможность получить достаточное количество вопросов для анализа бесплатно. Бесплатный тариф для пилотной апробации был выбран, поскольку он предназначен для привлечения клиентов. Значит, сгенерированные вопросы должны демонстрировать качество, не уступающее платным аналогам. В итоге пилотной апробации подверглись шесть платформ: twee, OpExams, Revisely (основаны в Нидерландах), Quizalize, Quizbot (Великобритания), ruGPT (Россия).

Выбранные платформы поддерживают создание вопросов различных типов: с выбором одного (multiple choice) или нескольких правильных ответов (checkboxes), альтернативных (true-false) и перекрестных (matching). Однако сравнительный анализ функций, доступных в рамках бесплатного тарифа, выявил, что единственной областью пересечения всех шести платформ являются вопросы с выбором одного ответа на базе текста. В связи с этим для пилотной апробации был выбран именно данный формат. На разных платформах он сопровождается схожим, но не идентичным набором функций. Пользователи могут настраивать уровень сложности вопросов, выбирать количество дистракторов (от 3 до 5), редактировать и добавлять вопросы вручную. Готовый квиз можно экспортировать в форматы Word, PDF, Excel или Google Forms, распечатать, поделиться ссылкой на него, выбрать классический или игровой формат, а также сохранить для дальнейшего использования. Некоторые платформы предлагают дополнительные возможности: Revisely озвучивает вопросы, а Quizbot позволяет выбрать британский или американский вариант английского языка. Интерфейс ряда платформ (ruGPT, Quizalize) адаптирован для мобильных устройств.

Вопросы были сгенерированы на базе текста Railway operation из учебника для студентов железнодорожных специальностей [10]. Он имеет описательный характер, что типично для профессионально ориентированных текстов. Его коммуникативная цель состоит в том, чтобы предоставить обучающимся фактическую и концептуальную информацию об эксплуатации железных дорог. Он состоит из шести смысловых блоков, охватывающих определение понятия «эксплуатация железных дорог», классификацию железнодорожных ресурсов, специфические требования к различным видам перевозок, роль диспетчеров в управлении движением и факторы, определяющие эффективность железнодорожных систем. Визуальные материалы отсутствуют. Поскольку набор вопросов создается на основе конкретного текста, то цель его генерации можно обозначить как проверку понимания прочитанного текста.

Один из возможных подходов к оценке качества основывается на анализе соответствия вопросов, полученных путем автоматической генерации с помощью нейросетевых технологий, принципам их конструирования. Ключевые критерии оценки включают соответствие вопросов требованиям, предъявляемым к их композиции, содержанию и языковому оформлению [2; 11].

Композиционно задания в тестовой форме состоят из двух частей: информационной (инструкция и пример правильного выполнения задания) и операционной (пронумерованные задания и ответы к ним). Из шести платформ только ruGPT (при экспорте в word) снабжает генерируемый набор вопросов информационной частью в виде краткой инструкции в начале (Choose the correct answer for each question) и в конце (End of quiz: check your answers to see how well you understand railway operations), однако пример выполнения задания, как и на других платформах, отсутствует. На всех платформах, кроме OpExams, вопросы пронумерованы.

Содержательные характеристики конструирования вопросов с выбором ответа ориентированы на: 1) полноту охвата содержания текста; 2) структурные компоненты вопросов, включая требования к: а) основе задания (стему) и б) ответам на выбор.

Полнота охвата содержания текста – это количественный показатель, который учитывает количество информации, извлекаемой с помощью сгенерированных вопросов. Предполагается, что ИИ формулирует столько вопросов и таким образом, что они максимально полно охватывают содержание текста: общую тему, микротемы, идеи, сведения, факты, понятия, формирующие его смысл. Количество автоматически генерируемых вопросов варьируется от 7 (twee) до 10 (OpExams, ruGPT, Quizalize, Quizbot). Revisely предлагает выбрать количество генерируемых вопросов: auto, 5, 10. Анализ набора вопросов, полученных в процессе пилотной апробации в этой части, показывает хороший результат. Из шести смысловых частей, входящих в состав текста Railway operation, в них представлены 4 (Revisely) и 5 (twee, OpExams, ruGPT, Quizalize). Наилучший показатель дал Quizbot, вопросы которого ориентированы на извлечение информации по всем шести микротемам текста. Что касается типов вопросов [12], то все они направлены на понимание деталей текста. Вопросы на понимание основной идеи текста отсутствуют. Искусственный интеллект эту идею определяет и преобразует ее в заголовок сгенерированного квиза.

Далее рассматриваются содержательные характеристики, присущие структурным компонентам вопросов с выбором ответа.

Основной принцип составления стема может быть сформулирован как *минимум средств – максимум ясности*. Смысл задания должен быть понятен с первого прочтения. Стем может представлять собой либо незаконченное повествовательное предложение, либо вопросительное предложение. Считается, однако, что смысл, излагаемый посредством незаконченного предложения, улавливается лучше, чем смысл вопросительного предложения, построение которого требует ряда дополнительных слов. Поэтому предпочтение отдается утвердительной форме задания. Кроме того, не рекомендуется предлагать обучающимся задания на выбор номера неправильного ответа, так как учебный процесс сосредоточен преимущественно в мире правильных знаний.

Анализ основ заданий в пробных генерациях наборов вопросов представлен в таблице 1. Как видно, все изученные сервисы оформляют стем как вопросительное предложение; лишь Quizbot сгенерировал 1 стем в виде неполного утвердительного предложения. Длина стема варьируется от 5 до 18 слов, на Revisely длину вопроса можно сократить до 5–10 слов, воспользовавшись чатом с искусственным интеллектом. В качестве избыточных воспринимаются повторы темы (in railway operations), вводные структуры типа «According to…», «considering …», «as mentioned in the context» и т. п. Именно от них избавляется ИИ на Revisely для того, чтобы укоротить вопрос. Вводные конструкции также затрудняют понимание. Кроме того, платформы OpExams и ruGPT генерируют задания на выбор неправильного ответа.

Что касается требований к содержанию ответов на выбор, то, во-первых, все варианты ответа должны быть логически связаны с основой задания, а не друг с другом; во-вторых, они должны взаимоисключать друг друга. В-третьих, дистракторы должны быть правдоподобны, не рекомендуется использовать ответы заведомо неверные или с юмором. «Хорошо подобранные неправильные ответы существенно снижают вероятность угадывания правильного ответа» [2, с. 21]. И, наконец, существует запрет на применение таких опций, как «все ответы правильные», «все ответы неправильные», «правильного ответа нет».

В этой части проанализированные генерации, на первый взгляд, выглядят вполне благополучно. Варианты ответов, полученные на всех платформах, ло-

Таблица 1

	twee	OpExams	ruGPT	Revisely	Quizalize	Quizbot
тип предложения	вопросительное предложение					неполное предложение (1 стем)
длина (кол-во слов)	5–12	7–15	5–13	9–18 чат ИИ: 5–10	7–14	9–15
наличие избыточных слов или знаков	единичные вводные конструкции	единичные случаи отклонения от соблюдения требования		много вводных конструкций	есть повторы темы (in railway operations)	
понятны ли с первого чтения?	в основном да	да	да	не всегда	в основном да	в основном да
наличие заданий на выбор неправильного ответа	нет	да	да	нет	нет	нет

гически связаны с основой задания, дистракторы правдоподобны, ответы «все ответы правильные», «все ответы неправильные» отсутствуют. Несмотря на это, есть одно существенное замечание, которое следует принять во внимание. Поскольку генерируемые вопросы нацелены на понимание прочитанного текста, то в содержании ответов на выбор должна быть представлена информация из самого текста. Однако на всех платформах ИИ нередко выходит за рамки предоставленного содержания, додумывая варианты ответов. Он дополняет информацию сведениями, которые не содержатся в исходном тексте, и тем самым предполагает наличие более глубоких знаний по теме.

Допускаем, что данное явление может быть обусловлено недостаточной длиной учебного текста, что ограничивает объем информации, доступной ИИ для формирования набора ответов. Эта проблема, на наш взгляд, требует дополнительного изучения. Вопрос о допустимости включения подобных дистракторов следует рассматривать в каждом конкретном случае отдельно, с учетом контекста и цели обучения. Возможно, такие вопросы можно интерпретировать как инструмент проверки более глубокого понимания текста, выходящего за рамки эксплицитно предоставленной информации, стимулируя умозаключения или обобщения, основанные на предпосылках, содержащихся в тексте.

Основным требованием к языковому оформлению ответов на выбор является отсутствие подсказок во избежание выбора правильного ответа вследствие узнавания ключевых слов и структур. Грамматические формы должны быть однородными, корректными и сочетаться со стемом. Их длина должна быть примерно одинакова. Лексическое оформление стема и вариантов ответов должно быть разнообразным. В ответах на выбор следует избегать дословного цитирования текста, использования ключевых слов, повторов слов из основы заданий и слов-определителей (specific determiners), таких как always, only, all и т. п., которые, как правило, являются признаками неправильных ответов. Обычно соответствие этим требованиям достигается с помощью различного рода замен (синонимической, антонимической, на дефиницию или наоборот) и преобразований форм слова и грамматической формы предложений, других приемов.

Среди заметных и частых нарушений (практически в каждой генерации) можно отметить в части грамматики отличие правильного ответа от неправильных по длине и структуре, а в части лексики использование слов-определителей и дословное цитирование.

И, наконец, распределение номеров правильных ответов в наборе должно быть равномерным. Как показано в таблице 2, ни один из сервисов данную рекомендацию не соблюдает.

twee	Quizbot
6. How do train demands vary? A. They are always the same **B.** By time of day, year, location, and economic state C. Only by train type D. Depending on train speed	9. Which of the following is considered a critical aspect when creating train timetables? A) The brand of the locomotives used. B) The colour of the passenger carriages. **C)** The different types of transportation, trains, and climatic conditions. D) The number of seats available on each train.

ходный текст практически без изменений. На twee использованы нежелательные слова always (вариант A) и only (вариант C), а на Quizbot содержание дистракторов отсутствует в тексте.

В свете выявленных недостатков действия преподавателя по проверке и подготовке автоматически сгенерированных вопросов с выбором одного ответа приобретают особую значимость. Их целесообразно представить в виде чек-листа или перечня рекомендаций, направленных на улучшение качества полученных материалов. Чек-лист может иметь вид контрольных вопросов, ответы на которые служат основанием для принятия преподавателем решения о необходимости корректировки полученного им в результате автоматической генерации набора вопросов.

Ниже представлен ориентировочный перечень контрольных вопросов.

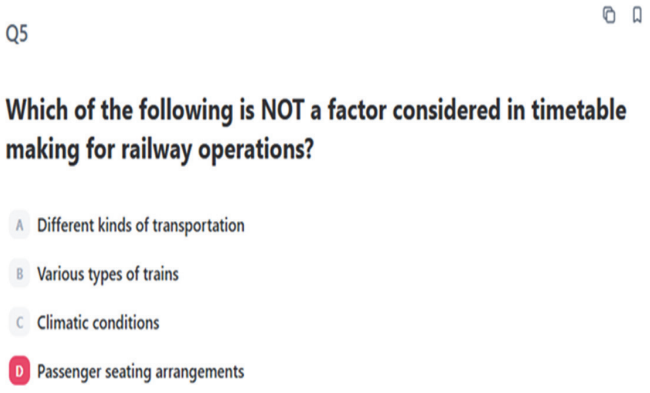
1. Снабжен ли сгенерированный набор вопросов информационной частью?
2. Пронумерованы ли задания в наборе и ответы к ним?
3. Все ли основные микротемы исходного текста нашли отражение в заданиях?
4. Понятна ли основа заданий с первого прочтения?
5. Есть ли в наборе вопросы с отрицанием?
6. Все ли ответы на выбор присутствуют в содержании текста?
7. Не отличаются ли правильные ответы от неправильных по длине и структуре?
8. Не используется ли дословное цитирование исходного текста?
9. Есть ли нерекомендуемые слова-определители?
10. Равномерно ли распределены номера правильных ответов в наборе?

Таким образом, в результате пилотной апробации шести цифровых платформ были получены наборы вопросов с выбором одного правильного ответа

Таблица 2

twee	OpExams	ruGPT	Revisely	Quizalize	Quizbot
набор из 7 вопросов A – 0, B – 3, C – 2, D – 2	набор из 10 вопросов A – 1, B – 1, C – 4, D – 4	набор из 10 вопросов a – 0, b – 8, c – 2, d – 0	набор из 10 вопросов A – 4, B – 3, C – 2, D – 1	набор из 10 вопросов A – 1, B – 2, C – 5, D – 2	набор из 10 вопросов A – 0, B – 8, C – 2, D – 0

Часто в одном вопросе на выбор ответа обнаруживаются нарушения разного рода. Приведу несколько примеров генерации вопросов с отклонениями от требований.



Вопрос Q5 сгенерирован на обучающей платформе opExams. Он предлагает выбрать номер неправильного ответа, что не рекомендуется. К тому же он достаточно длинный, чтобы понять, его нужно перечитать. В нем присутствует избыточный повтор темы “for railway operations”. Правильный ответ D находится за пределами информации, сообщаемой в исходном тексте.

Вопрос 6, сгенерированный на платформе twee, и вопрос 9 с Quizbot имеют схожие недостатки: правильные ответы B и C, соответственно, значительно длиннее дистракторов, что выделяет их визуально, более того, они цитируют исна основе одного и того же профессионально ориентированного текста. Сравнительный анализ их качества дает основания сделать вывод о том, что ни одна из платформ не генерирует идеальный набор вопросов. А значит, задания с вариантами ответов, созданные с использованием искусственного интеллекта на текущем уровне развития технологии, нельзя назвать готовым продуктом. Требуется их тщательная и довольно масштабная ручная модерация.

Анализ полученных вопросов сквозь призму основополагающих принципов их конструирования выявил ряд возможных композиционных, содержательных и языковых недостатков, сопутствующих процессу автоматической генерации. Обнаруженные несоответствия легли в основу чек-листа преподавателя – рекомендаций, разработанных с целью проверки и подготовки сгенерированных вопросов к применению в учебном процессе. Их пошаговое выполнение позволит повысить качество автоматически сгенерированных вопросов, превратив их в эффективный инструмент обучения.

Таким образом, сформулированные в работе цель и задачи выполнены, обоснована научная новизна. Полученные результаты и предложенные рекомендации могут представлять интерес для преподавателей иностранного языка при организации процесса обучения.

Следует отметить, что проблема качества генерируемых материалов напрямую коррелирует с уровнем развития технологий нейронных сетей. Предполагается, что с их совершенствованием будет наблюдаться улучшение качества генерируемых продуктов. В ожидании прогресса в рамках дальнейшего исследования целесообразно продолжить изучение качества иных типов вопросов с выбором, а также других лингводидактических материалов, которые создаются с использованием автоматизированных систем. Для достижения этой цели необходимо разработать валидные критерии оценки, которые обеспечат объективную оценку пригодности данных материалов для процесса обучения и их адаптацию в соответствии с общепринятыми в методике обучения иностранным языкам требованиями.

Библиографический список

1. Балыхина Т.М. *Словарь терминов и понятий тестологии*. Москва: Русский язык. Курсы, 2006.
2. Аванесов В.С. *Форма тестовых заданий:* учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. Москва: «Центр тестирования», 2006.

3. Плохотнюк О.С. Особенности разработки вариативных тестовых заданий с использованием чат-бота с искусственным интеллектом ChatGPT в обучении будущих педагогов иностранному языку. *Вестник МГПУ.* Серия: Информатика и информатизация образования. 2023; № 3 (65): 107–115.
4. Нечипас П.Ю. Формирование фонда оценочных средств в языковых вузах с использованием технологий искусственного интеллекта. *Московский педагогический журнал*. 2025; № 1: 91–107.
5. Вишленкова С.Г., Левина Е.А. Дидактический потенциал chatgpt-4O в обучении иностранным языкам в педагогическом вузе. *Современные наукоемкие технологии*. 2024; № 6: 100–106.
6. Байдикова Н.Л., Давиденко Е.С., Бирюков М.С., Николаев В.С., Широков С.С. Лингводидактические функции учителя иностранного языка, использующего инструменты на базе искусственного интеллекта. *Экономические и социально-гуманитарные исследования*. 2024; № 4 (44): 176–185.
7. Боголепова С.В., Бабасян Е.Р. Возможности искусственного интеллекта для разработки учебных и оценочных заданий по иностранным языкам. *Преподаватель XXI век*. 2024; № 1, Ч. 1: 137–154.
8. Климентьев Д.Д., Климентьева В.В. Анализ экспериментального применения нейронных сетей в разработке дидактических материалов по иностранным языкам. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2024; № 2 (70): 251–258.
9. Макар Л.В. Тест множественного выбора как средство тренировки лексики при обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2023; № 9: 1–15.
10. Макар Л.В., Матвеева Н.В. *Английский язык для студентов транспортных специальностей: железнодорожный транспорт (A2-B1):* учебник. Москва: Издательство Юрайт, 2023.
11. Burton S.J., Sudweeks R.R., Merrill P.F., & Wood B. *How to Prepare Better Multiple-Choice Test Items*. Provo: Brigham Young University Testing Services and The Department of Instructional Science, 1991.
12. Титова Г.А., Рыбочкина Ю.М. Общие принципы организации и виды вопросов в тестах по чтению с множественным выбором ответов. *Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков:* сборник научных трудов XV Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2018: 297–301.

References

1. Balyhina T.M. *Slovar' terminov i ponyatij testologii*. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2006.
2. Avanesov V.S. *Forma testovyh zadanij:* uchebnoe posobie dlya uchitelej shkol, liceev, prepodavatelej vuzov i kolledzhej. Moskva: «Centr testirovaniya», 2006.
3. Plohotnyuk O.S. Osobennosti razrabotki variativnyh testovyh zadanij s ispol'zovaniem chat-bota s iskusstvennym intellektom ChatGPT v obuchenii buduschih pedagogov inostrannomu yazyku. *Vestnik MGPU*. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2023; № 3 (65): 107-115.
4. Nechipas P.Yu. Formirovanie fonda ocenochnyh sredstv v yazykovyh vuzah s ispol'zovaniem tehnologij iskusstvennogo intellekta. *Moskovskij pedagogicheskij zhurnal*. 2025; № 1: 91-107.
5. Vishlenkova S.G., Levina E.A. Didakticheskij potencial chatgpt-4O v obuchenii inostrannym yazykam v pedagogicheskom vuze. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2024; № 6: 100-106.
6. Bajdikova N.L., Davidenko E.S., Biryukov M.S., Nikolaev V.S., Shirokov S.S. Lingvodidakticheskie funkcii uchitelya inostrannogo yazyka, ispol'zuyuschego instrumenty na baze iskusstvennogo intellekta. *`Ekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovaniya*. 2024; № 4 (44): 176-185.
7. Bogolepova S.V., Babasyan E.R. Vozmozhnosti iskusstvennogo intellekta dlya razrabotki uchebnyh i ocenochnyh zadaniĭ po inostrannym yazykam. *Prepodavatel' XXI vek*. 2024; № 1, Ch. 1: 137-154.
8. Kliment'ev D.D., Kliment'eva V.V. Analiz `eksperimental'nogo primeneniya nejronnyh setej v razrabotke didakticheskih materialov po inostrannym yazykam. *Uchenye zapiski. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; № 2 (70): 251-258.
9. Makar L.V. Test mnozhestvennogo vybora kak sredstvo trenirovki leksiki pri obuchenii professional'no-orientirovannomu obscheniyu na inostrannom yazyke. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2023; № 9: 1-15.
10. Makar L.V., Matveeva N.V. *Anglijskij yazyk dlya studentov transportnyh special'nostej: zheleznodorozhnyj transport (A2-B1):* uchebnik. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2023.
11. Burton S.J., Sudweeks R.R., Merrill P.F., & Wood B. *How to Prepare Better Multiple-Choice Test Items*. Provo: Brigham Young University Testing Services and The Department of Instructional Science, 1991.
12. Titova G.A., Rybochkina Yu.M. Obschie principy organizacii i vidy voprosov v testah po chteniyu s mnozhestvennym vyborom otvetov. *Aktual'nye voprosy lingvodidaktiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov:* sbornik nauchnyh trudov XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: Chuvashskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. I.Ya. Yakovleva, 2018: 297-301.

Статья поступила в редакцию 26.06.25

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-184-187

Melnikova K.A., *postgraduate, Department of Methods of Teaching Foreign Languages, Federal State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: k.a.mel1104@mail.ru*

INTERDISCIPLINARY CONCEPTUAL SPHERE OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL TEXT. The article studies the conceptual sphere of an interdisciplinary scientific and pedagogical text in the context of training future teachers of foreign languages. The notions of “concept” and “conceptosphere” are clarified, their interrelation is investigated, and key concepts structuring the scientific and pedagogical text are identified. The paper examines the interrelation of the system of concepts of methodology, pedagogy, psychology, linguistics and related scientific fields, and also emphasizes the importance of texts as a tool for the transmission of methodological knowledge and the formation of methodological thinking. The authors also emphasize that understanding these concepts contributes to an in-depth understanding of the interaction between theory and subsequent professional activity. Attention is also focused on how these concepts act as elements of culture, which helps students form their own professional identity and develop a critical attitude to educational processes in a multicultural environment.

Key words: **foreign language teacher training, scientific and pedagogical text, concept, conceptual sphere, methodical thinking**

К.А. Мельникова*, аспирант, Государственный университет просвещения, г. Москва, E-mail: k.a.mel1104@mail.ru*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ КОНЦЕПТОСФЕРА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Статья посвящена исследованию концептосферы междисциплинарного научно-педагогического текста в контексте подготовки будущих преподавателей иностранных языков. Уточняются понятия «концепт» и «концептосфера», исследуется их взаимосвязь, а также выявляются ключевые концепты, структурирующие научно-педагогический текст. В работе рассматривается взаимосвязь системы концептов методики, педагогики, психологии, лингвистики и смежных научных областей, а также подчеркивается значимость текстов как инструмента передачи методического знания и формирования методического мышления. Автор также подчеркивает, что понимание данных концептов способствует углубленному осмыслению взаимодействия между теорией и последующей профессиональной деятельностью. Также акцентируется внимание на роли этих концептов как элементов культуры, что позволяет студентам осознавать свою профессиональную идентичность и развивать критическое восприятие образовательных процессов в мультикультурной среде.

Ключевые слова: **подготовка преподавателей иностранного языка, научно-педагогический текст, концепт, концептосфера, методическое мышление**

Актуальность исследования междисциплинарной концептосферы научно-педагогического текста обусловлена растущей потребностью современного образовательного процесса в интеграции знаний из различных областей науки. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) 3++ выпускник направления «Педагогическое образование» должен быть способен «осуществлять профессиональную деятельность на основе специальных научных знаний и применять системный подход для решения поставленных задач» [1]. В этом контексте научно-педагогические тексты играют ключевую роль как средство для передачи методических знаний и формирования профессиональных компетенций у будущих преподавателей иностранного языка. Концептосфера научно-педагогического текста отражает сложные взаимосвязи между различными науками: педагогикой, психологией,

лингвистикой, методикой и т. д. Такое междисциплинарное взаимодействие способствует не только более глубокому пониманию содержания своей профильной дисциплины, но и развитию критического мышления и методического сознания, необходимых для успешной профессиональной реализации.

Цель данного исследования – определить концептосферу научно-педагогического текста и входящих в него структурных элементов.

Основные задачи исследования:

– уточнить содержание понятий «концепт» и «концептосфера» в системе подготовки преподавателей иностранного языка и роль научно-педагогического текста в ней;

– выявить взаимосвязь концептов в концептуальной системе научно-педагогического текста.

Методы научного исследования: анализ существующих определений «концепт» и «концептосфера» и систематизация полученных результатов, метод сравнительного анализа для выявления взаимосвязей концептов в концептуальной системе научно-педагогического текста.

Научная новизна заключается в новом подходе к пониманию концептосферы научно-педагогического текста в контексте подготовки преподавателей иностранного языка. В данной статье акцентируется внимание на комплексном изучении концептов, входящих в данную сферу, а также на их взаимодействии в процессе обучения.

Теоретическая значимость состоит в расширении научного понимания концептосферы как инструмента в подготовке преподавателей иностранного языка.

Практическая значимость проявляется в возможности применения полученных результатов для улучшения образовательного процесса и создания эффективных учебных материалов, способствующих лучшему пониманию и усвоению студентами методического знания.

Теоретической базой послужили работы ученых в следующих областях:

– педагогики высшего образования (А.В. Хуторской, Р.Е. Пономарев и др.);

– профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка (Н.Д. Гальскова, Н.В. Барышников, Н. Ф. Коряковцева и др.);

– обучения чтению текстов научно-педагогической направленности (А.В. Коржуев, Е.С. Троянская, Т.С. Серова и др.);

– концептного подхода (А.Н. Шамов, С.В. Чернышов, С.С. Василенко и др.).

Результат проведенного анализа работ позволил сформировать и выделить основные теоретические положения, служащие основой обучения студентов педагогического профиля чтению научно-педагогических текстов, которые будут способствовать более глубокому пониманию и усвоению концептосферы в процессе их профессиональной подготовки.

В российской лингвистике термин «концепт» впервые ввёл С.А. Аскольдов-Алексеев, определив его как «мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода» [2, с. 269]. Учёные в области когнитивной лингвистики З.Д. Попова и И.А. Стернин рассматривают концепт как общую категорию, выступающую в роли базовой единицы знания. Такой идеализированный образ возникает в сознании человека благодаря прямому взаимодействию с объектами, а также через умственную деятельность, объединяющую уже существующие представления [3, с. 4]. Концепт выполняет важную роль в процессе познания, позволяя фиксировать информацию о различных аспектах реальности. В «Словаре когнитивных терминов» подчеркивается, что концепт имеет непосредственное отношение к тому, как человек воспринимает мир: он служит основой для понимания тех значений, которыми оперирует человек в своих мыслительных процессах, отражает опыт и результаты человеческой деятельности, представляя собой определенные единицы знания, которые формируют содержание познаний о мире [4, с. 90].

Термин «концепт» также находит свое отражение в работах по лингводидактике и методике преподавания иностранных языков и имеет множество трактовок. Это разнообразие точек зрения на концепт подчеркивает его многогранность в образовательном процессе. Так, по мнению И.Ф. Савельевой, при обучении иностранному языку студентов языкового вуза концепт целесообразно считать универсальной единицей формирования знаний [5, с. 275], а Ю.С. Степанов отмечает, что концепты – это «основные ячейки культуры в ментальном мире человека, существующие в виде понятий, знаний, ассоциаций, переживаний в сознании человека» [6]. То есть можно говорить, что концепт в контексте обучения иностранным языкам не только представляет собой средство организации и хранения знаний, но и выступает в роли связующего элемента между языком и культурой. С.В. Чернышов вводит понятие «лингвоконцептодидактика» и рассматривает его с позиции обогащения лингвокультурного опыта, говоря, что данная сфера охватывает теоретические и практические аспекты обучения конкретным концептам культуры, представленным в изучаемом языке. Она позволяет не только углубить понимание иноязычной картины мира, но и адаптироваться к особенностям полиязыковой среды, обеспечивая адекватное межкультурное взаимодействие с носителями других лингвокультурных сообществ [7, с. 134]. В свою очередь, С.С. Василенко в своём исследовании вводит термин «концептная компетенция» и выводит её в разряд ключевых целей преподавания иностранного языка студентам лингвистических направлений [8, с. 153], что подчеркивает важность понимания культурного контекста, в котором концепты существуют, что является ключевым для эффективного общения и взаимопонимания в многоязычной среде.

Опираясь на имеющиеся подходы к пониманию сущности концепта как лингводидактической категории и учитывая специфику научно-методической области знаний, мы определяем *концепт как формируемую в процессе познания данной области совокупность идей и ассоциаций, которые связывают знания в осмысленное целое и служат основой для понимания и интерпретации методической науки.* Как форма организации знаний концепт помогает упорядочить и систематизировать информацию, обеспечивая более глубокое осознание предмета и позволяя эффективно применять знания в различных контекстах. Концепты способны создавать фундамент для понимания и усвоения языкового материала, способствуют созданию и установлению межпредметных связей, а также являются системой организации теоретических знаний.

Исходя из этого, обучение должно, на наш взгляд, включать в себя формирование у обучающихся способностей к выявлению, интерпретации и пониманию методических концептов, которые в силу межпредметного характера методики как науки воплощают в себе интегративный синтез лингвистических, психологических и педагогических положений, объединяют теоретические положения и эмпирический опыт методики, имеют когнитивную, лингвистическую и культурную значимость для будущего преподавателя иностранного языка (ИЯ). Методические концепты представляют собой междисциплинарный набор профессиональных смыслов, которые являются ценностями для педагогов, поскольку они сохраняются на протяжении всей их карьеры. Усвоение методических смыслов через конкретные методические концепты придает учебному процессу одновременно профессиональную и методическую системность. Эта системность не сводится лишь к запоминанию теоретических положений или терминов, она проявляется в глубоком понимании концептуальных единиц, что, в свою очередь, обеспечивает целенаправленный и систематизированный подход к обучению. Эти смыслы создают прочную основу для формирования преподавателя новой формации, способного и готового адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды и уметь эффективно решать педагогические и методические задачи. Как отмечает Н.В. Барышников, «креативный учитель иностранного языка как творец образовательного процесса с гибким методическим мышлением должен быть готов к решению стоящих перед ним профессиональных задач и осуществлению точного выбора методически обоснованных и интуитивных обучающих действий, обеспечивающих оптимальный вариант формирования у обучающихся иноязычных компетенций» [9, с. 10]. Система концептов в этом контексте становится связующим элементом в методической науке, обеспечивая взаимодействие между различными сферами науки, формируя фундамент для профессионального становления педагога. Преподаватель ИЯ, обладающий осмыслением концептуальных единиц, становится не просто проводником знаний, но и катализатором культурного обмена и понимания, что в конечном итоге способствует формированию полноценной лингвосоциокультурной личности. Концепт, будучи смысловым элементом в сознании человека и частью окружающей специалиста реальности, является динамичным и постоянно развивающимся элементом. «Совокупность усвоенных концептов создает целостную картину мира в сознании специалиста, формируя его профессиональную концептосферу», отмечает А.Н. Шамов [10, с. 344].

По мнению З.Д. Поповой, концептосфера представляет собой мыслительное пространство, объединяющее в себе совокупность концептов [11]. А.П. Бабушкин определяет концептосферу как совокупность когнитивных ресурсов, включающую в себя объём знаний и умений, а также накопленный культурный опыт как отдельной личности, так и всего народа [12].

Профессиональное становление студентов-будущих преподавателей иностранного языка опирается на разнообразные учебные средства, однако в качестве основного инструмента выступают тексты. В условиях высшей школы процесс подготовки кадров преимущественно осуществляется через работу с научным текстом. Работа с научно-педагогическими текстами позволяет будущим преподавателям исследовать различные методические подходы и современные тенденции в преподавании иностранных языков через призму синергии различных научных областей, поскольку научно-педагогический текст интегрирует в себе области «образования, педагогики, методики обучения иностранным языкам, лингводидактики, лингвистики, психолингвистики и других смежных наук, которые включают в себя теоретические основы, методологические положения, концепты этих наук» [13, с. 136]. Студенты учатся читать и интерпретировать тексты, выделять ключевые концепты и аргументацию автора, анализировать полученные знания и интегрировать их в свою профессиональную деятельность.

Концептосфера научно-педагогического текста предстает как упорядоченный комплекс взаимосвязанных методических концептов, каждый из которых служит самостоятельной единицей знаний в области методики и обладает рядом характерных свойств:

– во-первых, концептосфера научно-педагогического текста формирует научное пространство текста, обеспечивая его включение в глобальные научные парадигмы методической и психолого-педагогической науки;

– во-вторых, она рассматривает знания и терминосистему всех входящих в нее структурных элементов (терминов, понятий, категорий), которые впоследствии преобразуются в методические смыслы;

– в-третьих, она включает в себя все многообразие лингвокультур, позволяя широко взглянуть на рассматриваемые в тексте проблемы;

Таблица 1

Междисциплинарная концептосфера научно-педагогического текста

Научно-педагогический текст				
Концепт «Методика»	*Концепт «Педагогика»*	*Концепт «Психология»*	*Концепт «Лингвистика»*	*Концепт «Психолингвистика»*
субконцепты	*субконцепты*	*субконцепты*	*субконцепты*	*субконцепты*
парадигма	обучение-воспитание-развитие	учебно-познавательная активность	язык	мышление и речь
метод обучения	компетенция/компетентность	личность	речь	речевая деятельность
подход	образовательная программа	способности	текст	механизмы
средство обучения	оценочные средства	учебная мотивация	дискурс	закономерности
технология	учитель – ученик	психологические основы деятельности	разделы языка	понимание
владение языком	образовательная среда	сознание	функции языка	коммуникация

– в-четвертых, она отражает процессы осмысления окружающего мира и лингвообразования автором текста, что позволяет говорить о формировании индивидуально-авторской картины мира, которая проявляется в специфических особенностях языка и научного стиля автора.

Проблема изучения и описания концептосферы научно-педагогического текста предполагает анализ, рассмотрение и систематизацию взаимосвязанных методических концептов, исследование их содержания, структуры и функциональных характеристик. Это включает выявление ключевых понятий, оценку их значимости в лингвообразовательной практике и анализ способов их применения в последующей профессиональной деятельности.

Таким образом, можно определить, что *концептосфера научно-педагогического текста – это сложная и многогранная система, состоящая их множества концептов методической и смежных наук, которые объединяют теоретические основы, практические аспекты и рефлексивный опыт, служащие средством структуризации, обогащения и формирования профессионального мышления и развития личности педагога.* Далее необходимо выделить и описать концепты, входящие в состав концептосферы научно-педагогического текста, и изучить уровни их взаимодействия и взаимовлияния (табл.1).

Как показывает таблица, каждый концепт имеет свои субконцепты, которые отображают ключевые аспекты различных областей знаний. Например, концепт «Методика» содержит такие субконцепты, как «парадигма», «метод обучения», «подход», «средство обучения», «технология» и «владение языком». Эти субконцепты акцентируют внимание на методологических аспектах процесса обучения, описывая принципы, методы и технологии, которые будущие преподаватели могут применять на занятиях. В свою очередь, концепт «Педагогика» включает в себя такие элементы, как, например, «обучение-воспитание-развитие», «учебная активность» и т. д., которые подчеркивают способ организации педагогического процесса. Аналогично концепт «Психология» включает в себя анализ таких компонентов, как «личность» и «учебная мотивация», что акцентирует внимание на психологических аспектах образования. Концепт «Лингвистика» рассматривает язык как средство коммуникации вместе с концептом «Психолингвистика», который акцентирует внимание на «общении» посредством языка, что подводит к пониманию того, как язык функционирует как инструмент передачи знаний и формирует структуру речевой деятельности.

Можно увидеть, что все концепты взаимопроникают друг в друга, образуя сложную систему взаимосвязей (рис. 1).

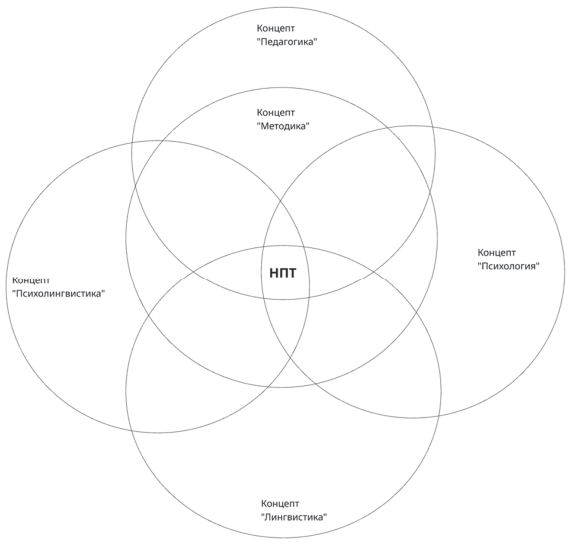


Рис. 1. Взаимосвязь концептов в научно-педагогической концептосфере

Эта взаимосвязь делает их изучение сложным, но одновременно чрезвычайно важным для формирования целостного представления о методической науке. Каждый из субконцептов влияет на другие, они могут объединяться, образуя новые концепты, и проникать в уже существующие. Например, «учитель – ученик» из концепта педагогики (как субъекты педагогического процесса) может рассматриваться как в концепте психологии (взаимоотношения), так и методики (способы научения) психологических основ, и такой всесторонний анализ путем обсуждения научно-педагогического текста ведет к более глубокому пониманию методический науки. Концептосфера может подвергаться изменению как в количественном отношении путем обогащения методической науки и созданию новых концептов, так и качественных. Качественные изменения могут проявляться в том, что новые концепты, формируемые на стыке существующих, создают дополнительные слои значений, которые расширяют картину мира обучающихся, пополняя их научно-педагогическое знание.

В результате проведённого исследования удалось выстроить чёткое представление о целостном концептуальном пространстве, составляющем основу научно-педагогического текста, а также выделить его составные элементы, такие как концепт и субконцепт, как базовые категории методической науки. Предложенная модель текста служит методологической основой для анализа учебных материалов по методике обучения иностранным языкам и может быть адаптирована к другим дисциплинам, где важна междисциплинарная интеграция знаний. Концептосфера отражает целостное мыслительное пространство научно-педагогического текста или профессионального сознания преподавателя, в котором взаимосвязано множество концептов и субконцептов, объединяющих теоретические положения, практический опыт и лингвосоциокультурные элементы. Эта синергия текста становится основой для формирования профессионального мышления, междисциплинарных связей и эффективного межкультурного взаимодействия.

Центральной категорией исследования стало обоснование междисциплинарного характера текста и его концептуальной схемы. В рамках работы показано, как методические, педагогические, психологические, лингвистические и психолингвистические единицы знаний взаимодействуют, образуя многоаспектную сеть смыслов. Это взаимодействие может проявляться не только в текстовом наполнении, но и в когнитивных процессах обучающихся, способствуя глубокому осознанию методической науки и формированию у будущего преподавателя умения интегрировать различные научные подходы.

Ключевое значение здесь имеет актуализация и постоянное обновление связей между концептами в научно-педагогической сфере, а также активное вовлечение обучающихся в процесс чтения на иностранном языке. Это взаимодействие обеспечивает высокое качество образовательного процесса и способствует интеграции знаний в единую систему, которая впоследствии будет реализована в профессиональной деятельности будущих преподавателей ИЯ. Для достижения данной цели необходимо, во-первых, разрабатывать учебные материалы с опорными таблицами и схемами, демонстрирующими связи между концептами. Во-вторых, систематически включать в работу учебные задания на определение концептуальных единиц текста и, в-третьих, обучать будущих преподавателей навыкам анализа и интерпретации научных текстов по специальности через призму выделенных структурных элементов, что повысит их способность строить собственные методические конструкты и смыслы.

Таким образом, поставленные в исследовании цель и задачи решены. Данная работа вносит вклад в формирование нового поколения преподавателей иностранного языка, способных системно и критически подходить к приобретаемой научно-педагогической информации. Результаты исследования открывают перспективы для дальнейшей разработки системы упражнений, необходимых для выявления и интерпретации концептуальных связей текста, а также соответствующего комплекса умений, необходимых для формирования у будущих преподавателей ключевых профессиональных компетенций в области иноязычного профессионально-значимого текста, что и будет освещено в последующих публикациях по этой теме.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) 3++ по направлениям бакалавриата в области образования и педагогических наук*. Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94
2. Аскольдов С.А. Концепт и слово. *Русская словесность: Антология*. Москва: Academia, 1997: 267–279.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. *Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях*. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 2000.
4. Кубрякова Е.С. Концепт. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: Издательство МГУ, 1996: 90-93.
5. Савельева И.Ф. Концепт как универсальная единица формирования знаний в процессе обучения студентов языкового вуза иностранному языку. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009; № 102: 275–277.
6. Степанов Ю.С. *Этнопсихолингвистика*. Москва: Наука, 1988.
7. Чернышов С.В. Лингвоконцептодидактика как перспективное направление современных лингводидактических исследований. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016; № 2: 130–135.
8. Василенко С.С. Концептная компетенция как цель обучения иностранному языку студентов лингвистических направлений. *Педагогическое образование в России*. 2013; № 5: 151–155.
9. Барышников Н.В. Методическое творчество учителя иностранных языков. *Иностранные языки в школе*. 2023; № 6: 6–14.
10. Шамов А.Н. Формирование специальной концептосферы в сознании студентов по направлению подготовки «химическая технология» средствами изучаемого языка. *Инновационные технологии в образовательной деятельности*: материалы Всероссийской научно-методической конференции. 2018: 340–348.
11. Попова З.Д. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2007.
12. Бабушкин А.П. *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка*. Воронеж: Издательство ВГУ, 1996.
13. Мельникова К.А. Научно-педагогический текст в процессе подготовки преподавателей иностранного языка. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2024; № 12-3: 134–138.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya (FGOS VO) 3++ po napravleniyam bakalavriata v oblasti obrazovaniya i pedagogicheskih nauk*. Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94
2. Askol'dov S.A. Koncept i slovo. *Russkaya slovesnost': Antologiya*. Moskva: Academia, 1997: 267-279.
3. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ponyatie «koncept» v lingvisticheskih issledovaniyah*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 2000.
4. Kubryakova E.S. Koncept. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov.* Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1996: 90-93.
5. Savel'eva I.F. Koncept kak universal'naya edinica formirovaniya znanij v processe obucheniya studentov yazykovogo vuza inostrannomu yazyku. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2009; № 102: 275-277.
6. Stepanov Yu.S. *Etnopsiholingvistika*. Moskva: Nauka, 1988.
7. Chernyshov S.V. Lingvokonceptodidaktika kak perspektivnoe napravlenie sovremennyh lingvodidakticheskih issledovanij. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2016; № 2: 130-135.
8. Vasilenko S.S. Konceptnaya kompetenciya kak cel' obucheniya inostrannomu yazyku studentov lingvisticheskih napravlenij. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013; № 5: 151-155.
9. Baryshnikov N.V. Metodicheskoe tvorchestvo uchitelya inostrannyh yazykov. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2023; № 6: 6-14.
10. Shamov A.N. Formirovanie special'noj konceptosfery v soznanii studentov po napravleniyu podgotovki «himicheskaya tehnologiya» sredstvami izuchaemogo yazyka. *Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'noj deyatel'nosti*: materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii. 2018: 340-348.
11. Popova Z.D. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST: Vostok-Zapad, 2007.
12. Babushkin A.P. *Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoj semantike yazyka*. Voronezh: Izdatel'stvo VGU, 1996.
13. Mel'nikova K.A. Nauchno-pedagogicheskij tekst v processe podgotovki prepodavatelej inostrannogo yazyka. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; № 12-3: 134-138.

Статья поступила в редакцию 01.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-187-190

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, Moscow State University named after A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: nn00803@mail.ru*
Tsukurova L.A., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: laraneuro@mail.ru*

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF TEACHING STUDENTS DURING PRACTICE AT A CHILDREN'S HEALTH CAMP. In the context of modern Russian society, where the need for high-quality educational services is growing, and taking into account the specifics of the work of counselors (students of pedagogical universities, future teachers) in summer children's camps, it is necessary to determine the key factors influencing their professional motivation in the process of pedagogical activity. Summer children's health camps (SHC) play a key role in the development of physical, social, emotional health of children. Teachers-counselors working in SHC become important figures in the life of the younger generation, influencing the personal development and socialization of minors. However, work in a temporary children's collective in SHC poses special challenges for the professional motivation of teachers. This article examines the variable theoretical and methodological aspects of developing professional motivation of counselors (students of a pedagogical university) in the conditions of summer children's camps, as well as methodological approaches (personally oriented, holistic, systemic) and ways of their implementation that help to increase personal effectiveness in the pedagogical activity of counselors. The article analyzes theoretical approaches to understanding motivation as a special polyscientific phenomenon, identifies the main components of professional motivation of teachers and analyzes the conditions and factors that contribute to their development in the context of the work of counselors with temporary children's groups in the conditions of summer children's camps.

Key words: **professional motivation, teachers-counselor, students of pedagogical university, summer children's health camp, pedagogical practice**

В.М. Гребенникова, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. 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*
Л.А. Цукурова, *канд. мед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: laraneuro@mail.ru*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ ВО ВРЕМЯ ПРАКТИКИ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

В условиях современного российского общества, в котором растёт потребность в качественных образовательных услугах, а также учитывая специфику работы вожатых (студентов педвуза, будущих учителей) в летних детских лагерях, необходимо определить ключевые факторы, влияющие на их профессиональную мотивацию в процессе педагогической деятельности. Летние детские оздоровительные лагеря играют ключевую роль в развитии физического, социального, эмоционального здоровья детей. Педагоги-вожатые, работающие в летних детских оздоровительных лагерях, становятся важными фигурами в жизни подрастающего поколения, влияя на личностное развитие и социализацию несовершеннолетних. Однако работа в условиях временного детского

коллектива в летних детских оздоровительных лагерях предъявляет особые вызовы для профессиональной мотивации педагогов. В данной статье рассматриваются вариативные теоретико-методические аспекты развития профмотивации вожатых (студентов педвуза) в условиях летнего детского оздоровительного лагеря, а также методологические подходы (персонально ориентированный, холистический, системный) и способы их реализации, помогающие повысить личную эффективность в педагогической деятельности вожатых. В статье анализируются теоретические подходы к пониманию мотивации как особого полинаучного феномена, выделяются основные компоненты профмотивации педагогов и анализируются условия, факторы, способствующие их развитию в контексте работы вожатых с временными детскими коллективами в условиях летнего детского оздоровительного лагеря.

Ключевые слова: **профессиональная мотивация, педагоги-вожатые, студенты педвуза, летний детский оздоровительный лагерь, педагогическая практика**

Статья выполнена в рамках договора на проведение научно-исследовательских работ № 24/95 по теме: Разработка и апробация программы «Психолого-педагогическое сопровождение участников воспитательно-образовательного процесса в условиях детского оздоровительного лагеря»

Формирования устойчивой профмотивации будущих педагогов является актуальной проблемой в условиях современного образовательного процесса.

Летние детские оздоровительные лагеря (ЛДОЛ) служат не только местом для отдыха и оздоровления детей, но и своеобразным воспитательно-образовательным и социально-педагогическим пространством, в котором вожатые осуществляют важные функции личностного, социального и культурного развития подрастающего поколения [1–18]. Специфика временного коллектива, состоящего из детей различного возраста с различными интересами и потребностями, разным жизненным, семейным, образовательным опытом, ставит перед педагогами-вожатыми новые вызовы и одновременно предоставляет возможности для профессионально-личностного роста и саморазвития. Значение профмотивации в этих условиях становится особенно актуальным, так как именно она определяет качество работы вожатого и, как следствие, уровень удовлетворённости всех участников летнего отдыха его качеством.

Педагог-вожатый в условиях ЛДОЛ выполняет множество функций, включая организацию досуга, проведение образовательно-просветительских, воспитательных, развивающих, социально-педагогических, социокультурных, физкультурно-оздоровительных мероприятий, обеспечение безопасности детей, создание комфортной позитивно-эмоциональной атмосферы в отряде, развитие социальных, коммуникативных, интеллектуальных, организационных, творческих, лидерских и других способностей несовершеннолетних. Для успешной работы вожатого необходима высокая степень профессионально-педагогической самоидентификации и понимание своей важной роли в жизни детей в условиях ЛДОЛ [6]. Студенты-вожатые в ЛДОЛ получают возможность испытать на практике педагогические, психологические теории и методики, что помогает визуализировать их воплощение в реальной воспитательно-образовательной среде. Все это обосновывает актуальность настоящего исследования.

Современные методологические подходы, такие как персонально ориентированный, холистический и системный, предоставляют мощные инструменты для формирования и укрепления профмотивации педагога-вожатого (студента педвуза).

Цель настоящей статьи направлена на исследование путей развития профмотивации педагогов-вожатых через призму персонально ориентированного, холистического и системного подходов.

Задачи статьи: рассмотреть роль профессиональной мотивации в работе педагога-вожатого; раскрыть сущность профессиональной мотивации педагога; показать возможность развития профмотивации педагогов-вожатых средствами персонально ориентированного, холистического и системного подходов.

Научная новизна работы состоит в раскрытии теоретико-методических основ развития профессиональной мотивации студентов-педагогов во время практики в детском оздоровительном лагере.

Теоретическая значимость заключается в определении места, которое играют персонально ориентированный, холистический и системный подход в процессе развития профмотивации педагогов-вожатых.

Практическая значимость исследования состоит в определении ключевых факторов, влияющих на развитие профмотивации студентов-вожатых.

Исследование проведено с использованием следующих методов: проведение теоретического анализа психолого-педагогической литературы, анализ, синтез, обобщение.

Профессиональную мотивацию (ПМ) можно трактовать как внутренние причины, побуждающие человека к конкретному виду профессиональной деятельности. ПМ включает в себя различные элементы, например, такие как: личные ценности, убеждения, касающиеся профессии и её значимости; социальные факторы (влияние окружающей среды, семьи, друзей, коллег, социальный статус и престиж профессии и др.); экономические и эргономические аспекты (ожидания относительно будущего дохода и стабильности; уровень заработной платы, благоприятные условия труда и режим работы, наличие социальных гарантий и др.) [14].

Профмотивация также определяется и как совокупность внутренних и внешних побуждений, способствующих стремлению личности к активной деятельности в своей профессии [1; 4].

Среди разнообразных моделей профессиональной мотивации, применимых в педагогической деятельности, выделяют следующие: а) модель самоопределения (Deci & Ryan, 1985), в ракурсе которой мотивация делится на автономную (внутренняя) и контролируемую (внешняя); причём автономная мотивация, основанная на интересе к трудовой деятельности и стремлении, желании самореализации в ней, считается более эффективной для долгосрочного профессионального роста, в то время как контролируемая мотивация, связанная с внешними вознаграждениями, часто оказывается ситуационно-временной [15; 18]; б) теория ожидания (Vroom, 1964), которая утверждает, что субъект трудовой деятельности принимает решения на основе ожидания результатов своих действий [9]; так, например, если студент (будущий педагог) верит, что его усилия приведут к положительным результатам, его мотивация возрастает.

В контексте работы педагога-вожатого (студента педвуза) мотивация включает несколько компонентов: а) внутренняя мотивация (интерес к педагогической деятельности, стремление исполнять педагогические обязанности, исходя из интереса к деятельности с детьми, стремление испытать удовольствие, воодушевление от общения с ними, понимание важности, значимости своей роли в их развитии; желание оказать положительное влияние на воспитанников; личные установки и ценности студентов-педагогов; желание работать с детьми, передавать знания и навыки, реализовывать собственный педпотенциал и др.) [8]; б) внешняя мотивация (финансовое вознаграждение, признание со стороны коллег, детей, их родителей; одобрение преподавателей вуза и др.) [13; 16]; в) социально-обусловленная (основана на получении удовлетворения от работы в коллективе профессионалов и от поддержки со стороны коллег; на обогащении своего опыта взаимодействия с детьми, родителями, коллегами, наставниками; на повышении уровня удовлетворённости своей работой в контексте достижений конкретных высоких результатов и др.) [17]. Работа вожатого предполагает значительное воздействие на эмоциональную сферу как педагогов, так и детей. Возможность видеть радость и удовлетворение детей от проведённого с вожатым времени, результаты их личностного роста, успехи с учётом высокой степени вовлеченности вожатого в процесс развития и воспитания несовершеннолетних может служить существенным источником развития профессиональной мотивации будущих педагогов.

В контексте работы вожатых профмотивация приобретает особую значимость, так как в условиях летнего лагеря необходимо не только осуществлять воспитательную, просветительскую, развивающую, физкультурно-оздоровительную, социокультурную, профилактическую, игровую и другие виды деятельности, но и создавать положительное эмоциональное и безопасное пространство жизнедеятельности детей, проводить целенаправленную работу по сплочению временного детского коллектива и др.

Работа вожатого в ЛДОЛ проходит в условиях временного функционирования детского коллектива, что создаёт ряд трудностей, вызовов для педагога-вожатого: а) временные коллективы состоят из детей, представляющих разные социальные, этнокультурные, семейные, воспитательно-образовательные, мотивационно-потребностные, нравственно-ценностные и др. контексты, что требует от педагога проявления максимальной адаптивности к индивидуальным особенностям каждого ребёнка, гибкости в его способах взаимодействия с разными детьми; б) временный характер взаимодействия с детьми требует от вожатого способности к очень быстрому установлению доверительных отношений, позитивному контакту и эффективному сотрудничеству с ними; в) работа с детьми в условиях ЛДОЛ сопряжена с высокой эмоциональной и физической нагрузкой; вожатые сталкиваются с различного рода недопониманиями между детьми; необходимость решать конфликты требует от вожатых значительных усилий, что может создать стрессовую ситуацию; постоянная необходимость активного эмоционального вовлечения в жизнь детей может привести к преждевременному выгоранию вожатого без достаточной моральной поддержки и развитых механизмов саморегуляции своих эмоциональных состояний, поведенческих реакций; г) управление временным детским коллективом, который характеризуется поляризацией интересов и потребностей детей, требует развития навыков планирования, стратегического и прогнозного мышления, разрешения самых разнообразных проблем, требующих быстрого реагирования и нестандартных решений, терпения, стрессоустойчивости, чувства ответственности и самодисциплины.

Работа вожатым в ЛДОЛ часто сопровождается высоким уровнем стресса. Неопытные студенты-вожатые сталкиваются с необходимостью быстро реагировать на нестандартное поведение детей, организовывать занятия и отдых, а также справляться с непредвиденными ситуациями. Такое давление может привести к эмоциональному выгоранию, что негативно сказывается на их профмотивации и желании продолжать карьеру в педагогике.

Студенты-вожатые (будущие учителя) могут сталкиваться и с завышенными ожиданиями как со стороны детей, их родителей, так и со стороны руководства лагеря, что создаёт дополнительное давление на студентов и может пре-

пятствовать развитию профмотивации, формированию положительного имиджа педагогической профессии.

Важным фактором, способствующим развитию профмотивации студентов-вожатых, является наличие системы наставнической (или коучинговой) поддержки со стороны более опытных педагогов и коллег. В ЛДОЛ будущие учителя могут оказаться в изоляции, если система наставничества не будет адекватно организована и эффективно работать. Отсутствие в ЛДОЛ у студентов-вожатых возможности для обсуждения трудностей и обмена опытом с более опытными коллегами может привести молодых педагогов к чувству одиночества; в условиях нехватки конструктивной обратной связи студенты-вожатые могут потерять уверенность в своих силах, что негативно сказывается на их профмотивации.

Развитие профмотивации студентов педвуза в контексте их работы вожатыми в ЛДОЛ требует многогранного подхода, что делает актуальным интегрированное использование персонально ориентированного, холистического и системного методологических подходов.

Персонально ориентированный подход (ПОп) ставит в центр внимания индивидуальные потребности, интересы, ожидания, способности, ценности, намерения, установки, развитость личностных и профессиональных качеств педагога-вожатого. В рамках реализации данного подхода необходимо проведение индивидуального консультирования вожатого представителями администрации лагеря, а также методистом по педпрактике от педвуза, обеспечение тактичного персонального наставничества со стороны более опытного коллеги, чьё мнение для студента-практиканта является особенно значимым, создание в ЛДОЛ условий для творческого самовыражения вожатого, признание его даже небольших достижений и успехов, что способствует укреплению самооценки, позволяет начинающему педагогу почувствовать свою значимость в коллективе и образовательном процессе, и что в целом ведёт к развитию внутренней профмотивации, способствует профессионально-личностному росту и удовлетворённости работой в ЛДОЛ. Реализация в ЛДОЛ персонально ориентированного подхода предусматривает учёт предыдущего опыта работы студента в качестве вожатого, учёт его профессиональных интересов, сильных и слабых сторон профподготовленности, склонностей, способностей и готовности вожатого работать с конкретной возрастной группой детей, что способствует более эффективному его вовлечению (включению) в воспитательно-образовательный процесс лагеря. Основной идеей реализации ПОп в ЛДОЛ является создание условий, при которых педагог-вожатый может проявлять свои уникальные личностные, профессиональные качества, методические и творческие способности, вариативные компетенции, что способствует повышению его внутренней профмотивации. Применение в условиях ЛДОЛ данного подхода укрепляет профессионально-педагогическую идентификацию вожатого, повышает его самооценку, что является важным мотивационным фактором для работы будущего выпускника педвуза в образовательной сфере.

Холистический подход ориентирован на понимание педагогической деятельности вожатого в её целостности и комплексности, учитывая когнитивные, эмоциональные, морально-нравственные, волевые, саморегулятивные, социальные, психофизические, поведенческие, этнокультурные и другие аспекты. В ракурсе данного подхода педагог-вожатый рассматривается как субъект целостного педагогического процесса, участник многообразных форм взаимодействия в рамках временного детского и трудового коллектива, как субъект профдеятельности, выполняющий вариативные роли (организатор, наставник, воспитатель, помощник, друг, защитник, фасилитатор, лидер, подчиненный-исполнитель, творец, коллега и др.; все эти роли требуют от вожатого не только знаний, навыков, компетенций, но и умения работать в условиях неопределённости, непредсказуемости, готовности к постоянным изменениям) и реализующий разные функции (управления групповой динамикой, адаптации и социальной интеграции; педагогического планирования, профилактики и коррекции, контроля и обеспечения безопасности, психологической поддержки, разработки и реализации программ активностей, организации досуга и др.). Холистический подход подчёркивает важность командной работы и взаимоподдержки в трудовом коллективе ЛДОЛ. Вожатые, работая в сплочённом коллективе, в проектных командах, развивают навыки личностно-делового сотрудничества, что способствует снятию эмоционального напряжения и усилению групповой мотивации. Кроме вышеизложенного, холистический подход рассматривает и саму личность вожатого как интегративное целое, в котором в единстве и взаимосвязи сочетаются личные, образовательные, воспитательные, семейные, социокультурные, этноконфессиональные, экономические, профессиональные аспекты его жизни, его субъектного опыта, что влияет на индивидуальный стиль его деятельности, на уровень, устойчивость его профмотивации. Данный подход подчёркивает, что физическое, эмоциональное, социальное благополучие педагогов-вожатых играет важную роль в формировании их профессиональной мотивации, в повышении качества их взаимодействия с детьми и успешности работы в ЛДОЛ. В процессе реализации данного подхода важно осуществить стимулирование креативности вожатых через обучение новым игровым, импровизационным, арт-терапевтическим техникам, которые могут помочь находить новые методы воспитания, сотрудничества, взаимодействия с детьми.

Системный подход позволяет педагогу-вожатому увидеть ЛДОЛ как систему взаимосвязанных элементов, в которой каждый «элемент» (ребёнок, педагог, задумываемые мероприятия, сотрудники администрации, медработники, педагоги дополнительного образования и др.) выполняет свою роль в общей структуре ежедневного (круглосуточного) функционирования лагеря. Осознание этого способствует лучшему пониманию и адаптации вожатого к своей роли, улучшает планирование и организацию его педагогической деятельности. В контексте реализации данного подхода важно, чтобы педагог-вожатый, принимая участие в регулярных рефлексивных минисеминарах, в систематическом анализе результатов своей работы, получал возможность комплексно оценить своё профессиональное развитие и понять качественный уровень реализации своих задач с последующим составлением плана корректировки своих действий, саморазвития необходимых навыков, качеств. С позиции системного подхода вожатый, работающий в тесной связке с коллегами, видит свою роль в оптимальном, чётком функционировании ЛДОЛ как особой социально-педагогической системы, осознает себя как активного субъекта профессионального сообщества, что подчёркивает значимость коллективной работы и мотивации. Системный подход иллюстрирует важность взаимосвязи между различными аспектами работы вожатого (многообразие форм, методов воспитательной, развивающей, социально-педагогической, творческой, групповой и индивидуальной работы с детьми, особенности взаимодействия с коллегами и администрацией лагеря, специфика общения с родителя и другими членами семьи воспитанников и др.), что помогает выявить проблемные моменты в комплексной профподготовке студента-вожатого. Создание педагогических разновозрастных команд-единомышленников вожатых и других специалистов лагеря, в которых они могут откровенно делиться опытом, проблемами, трудностями, радостями, успехами, эмоциями и поддерживать друг друга, разрабатывать коллективные решения, способно значительно обогатить опыт личностно-делового, профессионального взаимодействия вожатых, повысить их культуру сотрудничества, развить и укрепить их профмотивацию, кардинально улучшить позитивно-мотивационный фон трудовой деятельности. Системный подход также предполагает интеграцию, комплексный учёт различных факторов, влияющих на развитие профмотивации вожатых (в частности, профессионально-образовательных, материально-технических, организационных, структурно-корпоративных, административно-управленческих, социально-психологических, экономических, индивидуально-антропологических, социокультурных и др.).

В целом же развитие профмотивации педагога-вожатого в ЛДОЛ на основе персонально ориентированного, холистического, системного подходов делает работу в летнем детском лагере не только более продуктивной, но и приносит удовлетворение студентам-практикантам, поддерживая их профмотивацию на высоком уровне, что крайне важно для обеспечения качества воспитательно-образовательного процесса в ЛДОЛ.

Ключевыми факторами, влияющими на развитие профмотивации студентов-вожатых, являются следующие: а) личностные качества самого студента (степень эмоциональной устойчивости, креативности, желания и стремления развиваться в педагогической профессии; достаточно высокий уровень развития коммуникативных, организационных, саморегулятивных навыков; наличие педагогических способностей, в частности, суггестивных, дидактических, управленческих и др.); б) наличие в ЛДОЛ опытных педагогов-наставников, работающих с практикантами-вожатыми, что создаёт атмосферу социально-психологической, профессионально-педагогической, эмоциональной поддержки и неформального обучения, профессионального воспитания молодых педагогов (наставники или опытные коллеги-практики могут предложить ценные рекомендации, ободрение и обратную связь, что критически важно для повышения уверенности студентов-вожатых в своих силах, для поддержания уровня энтузиазма у вожатых); проведение в ЛДОЛ для вожатых (в свободное от их работы время) мини-тренингов, блиц-мастер-классов, спецсеминаров-практикумов, которые могут дополнить знания вожатых, развить необходимые навыки, компетенции [3; 5; 11]; в) эффективность профессионально-образовательных программ педвуза, обеспечивающих качественную не только теоретическую, но и профессионально-прикладную, практическую, методическую подготовку студентов (будущих педагогов) к вожатской практике в ЛДОЛ.

Вожатская педпрактика в ЛДОЛ оказывает долгосрочное влияние на профмотивацию студентов, формируя устойчивое позитивное (или негативное) отношение к педагогической работе и способствуя переосмыслению дальнейшей профессиональной самоидентификации студента педвуза. Позитивный опыт вожатской педпрактики в ЛДОЛ, как правило, способствует развитию устойчивой профмотивации студента педвуза к работе в образовательной сфере и желанию продолжать своё профессионально-педагогическое развитие.

Таким образом, процесс развития профмотивации педагога-вожатого в условиях ЛДОЛ требует применения различных методологических и методических подходов. Персонально ориентированный, холистический и системный подходы, будучи интегрированными, могут создать эффективную, профессионально-мотивирующую, поддерживающую среду в ЛДОЛ, способствующую профессиональному и личностному росту вожатых.

Реализация в ЛДОЛ персонально ориентированного, холистического, системного подходов позволяет создать такую социально-педагогическую среду, в которой вожатые смогут не только реализовать свой личностный и профессиональный потенциалы, но и вдохновлять детей на изучение новых горизонтов, формируя таким образом более качественное воспитательно-об-

разовательное развивающее пространство ЛДОЛ, в котором радость, обучение и личностный рост становятся взаимосвязанными процессами. Развитие профмотивации вожатых является ключом к успешной и продуктивной работе летних лагерей, что, в свою очередь, влияет на благополучие и развитие подрастающего поколения.

В заключение отметим, что работа педагога-вожатого в летнем детском оздоровительном лагере требует не только глубоких полидисциплинарных знаний, практических методических навыков, вариативных компетенций, но и достаточно высокого уровня профессиональной мотивации, чтобы создать благоприятные условия для развития, отдыха, воспитания, социализации и адаптации детей во временном коллективе (отряде ЛДОЛ).

Профессиональную мотивацию педагога можно определить как внутренние и внешние стимулы, которые направлены на качественное осуществление педагогической деятельности, в значительной степени обеспечивают ее эффективность и достижение высоких результатов.

Интеграция трёх методологических подходов (персонально ориентированного, холистического и системного) необходима для оптимизации развития профмотивации вожатых (будущих учителей). Каждый из этих подходов имеет свои особенности и области применения, предлагает свои уникальные возможности, методики для развития профмотивации студентов-вожатых, что, в свою очередь, способствует повышению качества отдыха, личностного и социального развития детей в ЛДОЛ, а также повышению удовлетворённости педагогов-вожатых своей работой.

Персонально ориентированный подход основан на признании уникальности каждого педагога как личности и специалиста (каждый педагог-вожатый располагает своеобразными самобытными образовательными потребностями, профессиональными целями и интересами, опытом и стремлениями, мотивацией и потребностями, способностями и склонностями, ценностями и установками, сильными и слабыми сторонами личностного развития, тем или иным уровнем развития вариативных компетенций и др.).

Холистический подход рассматривает педагогическую деятельность вожатого как целостную систему в рамках единого воспитательно-образовательного пространства ЛДОЛ, включающего игровые, физкультурно-оздоровительные, просветительские, культурные, развивающие, социальные, профилактические, экологические, спортивные и другие компоненты. Успешность работы вожатого зависит от того, насколько он умеет соединять эти элементы в единое целое, имеет базовую профподготовленность для осуществления всего разнообразия видов, направлений, форм деятельности в условиях ЛДОЛ. Считаем, что в период работы в ЛДОЛ вожатым необходимо организовывать занятия-тренинги по освоению методов психопрофилактики стрессовых состояний, управления конфликтными ситуациями, что может снизить риск их эмоционального выгорания, развивать навыки, необходимые для позитивного взаимодействия с детьми, их родителями, коллегами, повысить профмотивацию для дальнейшей педагогической деятельности.

С позиции системного подхода важно, чтобы вожатые не воспринимали свою работу ограниченно, только в рамках своего отряда, а рассматривали её как часть более широкой социально-педагогической системы ЛДОЛ.

В перспективе разработка и внедрение эффективных профессионально-образовательных программ на основе указанных подходов может значительно повысить качество подготовки и мотивации будущих педагогов-вожатых, способствуя гармоничному и продуктивному воспитательно-образовательному процессу в ЛДОЛ.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены, обоснована научная новизна. Считаем, что работа представляет интерес для студентов и преподавателей педагогических вузов, педагогов и методистов летних детских оздоровительных лагерей.

Библиографический список

1. Бакшаева Н.А. Вербицкий А.А. *Психология мотивации студентов*. Москва: Издательство Юрайт, 2017.
2. Борисова М.М., Коробова О.В., Павлова Н.П. *Педагогика вожатской деятельности*. Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2025.
3. Гальцина А.С., Яргина М.А., Чайкина Ж.В. Разработка программы образовательной деятельности и системы наставничества вожатых. *Глобальный научный потенциал.* 2020; № 5 (110): 42–44.
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие. *Вопросы психологии*. 2013; № 1: 35–45.
5. Гребенникова В.М., Никитина Н.И., Леус О.В. Психолого-педагогическое сопровождение участников воспитательно-образовательного процесса в условиях детского оздоровительного лагеря. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4(107): 361–364.
6. Кругликова Г.Г., Линкер Г.Р. *Теория и методика работы вожатого в детском лагере*. Нижневартовск: Издательство НВГУ, 2023.
7. Кулаченко М.П. *Вожатская деятельность: подготовка кадров.* Москва: Юрайт, 2025.
8. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Питер, 2019.
9. Мусагитова Я.Я., Вишневская Н.Г. Применение мотивационной теории В. Врума в практической деятельности. *Скиф. Вопросы студенческой науки*. 2018; № 2 (18): 86–95.
10. Петрова В.Н. Возможность применения оригинального опросника профессиональных предпочтений Дж. Голланда для диагностики профессиональной перспективы. *Сибирский психологический журнал*. 2008; № 27: 115–120.
11. Володина С.А., Галой Н.Ю., Горбенко И.А. и др. *Психолого-педагогическое сопровождение деятельности вожатого*. Москва: МПГУ, 2017.
12. *Соломин И.Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации: методическое руководство.* Санкт-Петербург*: ИМАТОН, 2001.*
13. Сошникова А.И., Александров А.А. Модель мотивации Ф. Герцберга как один из инструментов управления человеческой деятельностью в профессиональной сфере. *Гуманитарный вестник*. 2019; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/model-motivatsii-f-gertsberga-kak-odin-iz-instrumentov-upravleniya-chelovecheskoy-deyatelnostyu-v-professionalnoy-sfere
14. Яшкина Н.В. Характеристика существующих теорий мотивации. *Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология*. 2010; № 1: 5–15.
15. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. 2008; T. 49: 182–185.
16. Herzberg F. One more time: how do you motívate employees? *Harvard Business Review*. 2003; № 81: 87–96.
17. Han J., Yin H., Boylan M. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*. 2016; T. 3 (1): 2.
18. Ryan R.M., Deci E.L. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing, Cop. 2017.

References

1. Bakshaeva N.A. Verbickij A.A. *Psihologiya motivacii studentov*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2017.
2. Borisova M.M., Korobova O.V., Pavlova N.P. *Pedagogika vozhatskoj deyatel'nosti*. Moskva: NIC INFRA-M, 2025.
3. Gal'cina A.S., Yargina M.A., Chajkina Zh.V. Razrabotka programmy obrazovatel'noj deyatel'nosti i sistemy nastavnichestva vozhatyh. *Global'nyj nauchnyj potencial.* 2020; № 5 (110): 42-44.
4. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivaciya studentov: ee istochniki i vliyanie na psihologicheskoe blagopoluchie. *Voprosy psihologii*. 2013; № 1: 35-45.
5. Grebennikova V.M., Nikitina N.I., Leus O.V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie uchastnikov vospitatel'no-obrazovatel'nogo processa v usloviyah detskogo ozdorovitel'nogo lagerya. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2024; № 4 (107): 361-364.
6. Kruglikova G.G., Linker G.R. *Teoriya i metodika raboty vozhatogo v detskom lagere*. Nizhnevartovsk: Izdatel'stvo NVGU, 2023.
7. Kulachenko M.P. *Vozhatskaya deyatel'nost': podgotovka kadrov.* Moskva: Yurajt, 2025.
8. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg: Piter, 2019.
9. Musagitova Ya.Ya., Vishnevskaya N.G. Primenenie motivacionnoj teorii V. Vruma v prakticheskoj deyatel'nosti. *Skif. Voprosy studencheskoj nauki*. 2018; № 2 (18): 86-95.
10. Petrova V.N. Vozmozhnost' primeneniya original'nogo oprosnika professional'nyh predpochtenij Dzh. Gollanda dlya diagnostiki professional'noj perspektivy. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2008; № 27: 115-120.
11. Volodina S.A., Galoj N.Yu., Gorbenko I.A. i dr. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie deyatel'nosti vozhatogo*. Moskva: MPGU, 2017.
12. Solomin I.L. *Psihosemanticheskaya diagnostika skrytoj motivacii*: metodicheskoe rukovodstvo. Sankt-Peterburg: IMATON, 2001.
13. Soshnikova A.I., Aleksandrov A.A. Model' motivacii F. Gercberga kak odin iz instrumentov upravleniya chelovecheskoj deyatel'nost'yu v professional'noj sfere. *Gumanitarnyj vestnik*. 2019; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/model-motivatsii-f-gertsberga-kak-odin-iz-instrumentov-upravleniya-chelovecheskoy-deyatelnostyu-v-professionalnoy-sfere
14. Yashkina N.V. Harakteristika suschestvuyuschih teorij motivacii. *Menedzhment i kadry: psihologiya upravleniya, socionika i sociologiya*. 2010; № 1: 5-15.
15. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. 2008; T. 49: 182-185.
16. Herzberg F. One more time: how do you motívate employees? *Harvard Business Review*. 2003; № 81: 87-96.
17. Han J., Yin H., Boylan M. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*. 2016; T. 3 (1): 2.
18. Ryan R.M., Deci E.L. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing, Cop. 2017.

Статья поступила в редакцию 28.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-191-193

Guseva N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia); senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*

DIDACTIC POSSIBILITIES OF THE DIGITAL ARSENAL (TOOLKIT) IN THE PROCESS OF LANGUAGE COMPETENCE FORMATION AMONG STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES. Based on the data obtained as a result of studying scientific and methodological literature, as well as the author's reflection on her own pedagogical experience comparison, synthesis, analysis, abstraction and concretization, she strives to achieve the goal of the given article – to demonstrate the using digital tools effectiveness in the language competence formation among students studying non-linguistic university programs on the Russian Federation territory terms. In turn, achievement of this goal is associated with three research tasks solution. The first is to reveal the essence of the category "digital arsenal (toolkit)" in relation to the linguistic knowledge and skills among future specialists, bachelors and masters of non-linguistic profile formation. The successful solution of the second task is related to determining the place that such didactic tools occupy in the modern student youth representative life. The third task is to study the modern digital tools effectiveness in terms of the relevant competencies formation.

Key words: **university education, foreign language in university, foreign language in non-linguistic university, classroom work, extracurricular activities, digital educational technologies**

Н.В. Гусева, *канд. пед. наук, доц., ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ», г. Москва; доц., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОГО АРСЕНАЛА (ИНСТРУМЕНТАРИЯ) В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

На основе сравнения, синтеза, анализа, абстрагирования и конкретизации данных, полученных в результате изучения научно-методической литературы, а равно и рефлексии автором собственного педагогического опыта в статье ставится цель продемонстрировать дидактические возможности применения цифрового инструментария при формировании языковой компетенции у студентов, осваивающих программы нелингвистических вузов на территории Российской Федерации. В работе раскрыта сущность категории «цифровой арсенал (инструментарий)» применительно к формированию языковых знаний, умений и навыков у будущих специалистов, бакалавров и магистров нелингвистического профиля; определено место, которое подобные дидактические средства занимают в жизни представителя современной студенческой молодёжи; изучены дидактические возможности современных цифровых инструментов в плане формирования соответствующих компетенций.

Ключевые слова: **вузовское образование, иностранный язык в вузе, иностранный язык в неязыковом вузе, аудиторная работа, внеаудиторная работа, цифровые образовательные технологии**

Сегодня, как указывают И.С. Николаенко и её соавторы [1], процесс обучения в пространстве российских вузов студентов неязыковых направлений подготовки иностранному языку (ИЯ) характеризуется наличием двух целевых установок (табл. 1).

Таблица 1

Целевые установки процесса обучения ИЯ студентов современных нелингвистических вузов

Формулировка	Роль в осуществлении выпускником различных составляющих социально значимой деятельности
Овладение студентами иноязычными компетенциями до уровня В2	Успешная реализация коммуникации (в том числе удалённой) в социально-бытовой и культурной сферах
Освоение ими профессионального иностранного языка	Установление контактов с коллегами и заказчиками, представляющими разные страны и культуры

Далее, в начале 2020-х гг. Россия и мир столкнулись с пандемией коронавирусной инфекции COVID-19. Меры по её профилактике во многом поспособствовали внесению существенных корректив в разработанные на тот момент методики обучения академическим дисциплинам, в т. ч. иностранному языку. Активная реализация в принципе известных ранее, но получивших широкое распространение именно в этот период, моделей дистанционного и смешанного обучения позволила исследователям и практикам (П.В. Сысоев [2], Т.В, Байдикова [3], Э.Ю. Вечканова, Н.А. Вовк, Н.В. Доминенко, Н.А. Хлыбова [4]) переосмыслить лингводидактический потенциал ряда цифровых инструментов.

С другой стороны, по справедливому замечанию И.Е. Федорова и его соавторов [5], соответствующий технологический парк уже в начале указанного десятилетия был чрезвычайно обширен. Эскалация же темпов научно-технического прогресса, наблюдаемая в последние годы, способствует ещё большему, непрерывному его расширению. По этой причине исследование их эффективности до сих пор сохраняет свою актуальность.

Особенности описанной выше ситуации позволили определить цель статьи: продемонстрировать дидактические возможности применения цифрового инструментария в плане формирования языковой компетенции у студентов, осваивающих программы нелингвистических вузов.

Достижение этой цели предполагает решение ряда задач. На текущем этапе разработки соответствующей проблематики к их числу мы можем отнести:

– раскрытие сущности категории «цифровые инструменты»;

– определение места такого рода дидактических средств в жизни представителя учащейся молодёжи;

– изучение потенциала, присущего современным цифровым инструментам в плане формирования у студентов нелингвистических вузов языковой компетенции.

Методы исследования, которые применялись по ходу решения перечисленных выше задач, включали сравнение, синтез, анализ, абстрагирование и конкретизацию данных, полученных в результате изучения научно-методической литературы, а равно и рефлексию автором собственного педагогического опыта.

Научная новизна работы состоит в том, что категории «цифровые инструменты» было дано определение, в максимальной степени учитывающее особенности реализации образовательной деятельности современными российскими вузами.

С научной новизной связана и её теоретическая значимость, заключающаяся в определении на страницах данной статьи места, которое цифровые инструменты занимают при реализации различных форм активности представителями современного студенчества.

Практическая значимость исследования заключается в раскрытии особенностей реализации образовательной деятельности современными российскими вузами.

Если мы говорим о формировании соответствующей черты профессионального портрета студентов неязыковых вузов, то категорию «цифровой арсенал (инструментарий)» вслед за П.В. Сысоевым [2], И.Е. Федоровым, А.А. Прохоровой, А.С. Лазаревой [5] должны понимать как совокупность аппаратных и программных средств, позволяющих эффективно организовывать иноязычное взаимодействие между субъектами образовательных отношений. Э.Ю. Вечканова, Н.А. Вовк, Н.В. Доминенко, Н.А. Хлыбова [4] добавляют: ещё одним отличительным признаком цифрового инструментария является функционал, способствующий формированию системы коммуникативных умений.

Современному человечеству, указывает Т.В. Байдикова [3], известно много разнообразных цифровых технологий. Однако в силу действия ограничений функциональности, отсутствия, либо затруднённости общего доступа и иных факторов, не все из них могут быть отнесены к цифровому инструментарию, применимому при формировании лингвистических компетенций молодых людей, обучающихся в современных неязыковых вузах. И даже если какая-либо цифровая технология соответствует приведённой выше трактовке, то при решении вопроса о применении в данном качестве она с необходимостью должна соответствовать ещё одному важному критерию: быть хорошо знакомой представителям поколения Z, сегодня составляющим основную массу студенчества.

Согласимся в этой связи с И.С. Николаенко, А.А. Прибытковой и Т.А. Пустоваловой [1], в своей работе «Обучение студентов профессиональному иностранному языку с использованием цифровых технологий» отмечающими, что на сегодняшний день существует множество цифровых инструментов, которыми студенты нелингвистических вузов пользуются на регулярной основе. В качестве примера такой технологии исследователи приводят социальные сети [1]. Моло-

Таблица 2

Дидактические возможности цифровых средств обучения иностранному языку

Наименование	Краткое описание	Роль при обучении будущих профессионалов иностранному языку
Средства синхронной видео-коммуникации	Технологии, которые предоставляют участникам образовательного процесса возможности для удалённого общения в реальном времени	Позволяют эффективно развивать у будущих профессионалов нелингвистического профиля умения аудирования, говорения, письма и чтения
Веб-форумы	Каждый веб-форум (форум) представляет собой раздел сайта (в т. ч. принадлежащего ОО), основным назначением которого является организация сетевого обсуждения пользователями тех или иных проблем. Она может осуществляться с использованием средств изучаемого языка. Также, как и в случае с мультимедийными программами (см. ниже), в последнее время фиксируется падение популярности форумов на фоне развития блог-технологии	Возможности данного цифрового инструмента позволяют эффективно развивать умения письменной речи и чтения
Блоги	Интернет-страницы в виде дневника или журнала. Данная технология характеризуется определёнными лингводидактическими свойствами. К наиболее существенным с точки зрения обучения студентов нелингвистических вузов иностранным языкам относятся: – мультимедийность; – публичность; – линейность; – авторство и модерация	Может быть использован главным образом при обучении письму на изучаемом языке. Оптимизация данного процесса происходит за счёт широких возможностей для публикации и последующего обсуждения обучающимися письменных работ в составе малых групп. Таким образом, у них развиваются письменные речевые умения. В качестве платформы для организованного таким образом обучения применим сервис blogger.com или, например, стены групп (пользователей) социальной сети «ВКонтакте»
Мультимедийные программы	Представляют собой компьютерные программы либо сетевые сервисы, возможности которых позволяют развивать у обучающихся способности к реализации всех основных видов иноязычной коммуникации, а также представлений о географии, истории, культуре стран изучаемого языка при широком использовании различных форматов подачи материла	На фоне фиксирующейся со второй половины 2010-х гг. интенсификации развития цифровых прежде всего сетевых технологий постепенно утрачивают свою роль. И если в 2000-х они широко применялись для формирования практически всех иноязычных компетенций студентов, в т. ч. осваивающих программы нелингвистических вузов, то сегодня функционал мультимедийных программ может быть использован главным образом при формировании фонетических навыков
Подкасты	Короткие аудио- или видеофрагменты на изучаемом языке	Учитывая упомянутый выше интерес большинства современных студентов-нелингвистов к широкому применению цифровых технологий во всех сферах жизни, использование подкастов может играть существенную мотивирующую роль. Кроме того, они полезны при формировании навыков иноязычного аудирования и говорения. Обучаемым, например, можно предложить самим создавать подкасты на заданную тематику, размещать их на сайте ОО, медиахостингах либо в соцсетях, а затем участвовать в их сетевом обсуждении. При этом весь объём работы вполне может осуществляться во внеаудиторное время, что, во-первых, позволит студентам выполнять соответствующие задания в любое удобное для себя время, а во-вторых, освободит аудиторные часы для реализации других форм учебной деятельности
Лингвистический корпус	Представленный в электронном виде, структурированный и унифицированный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных задач, в т. ч. учебных	Может быть использован при формировании лексических и грамматических навыков. Он также представляет собой базу данных, показывающих контексты использования различных лексических единиц или грамматических; то, насколько и в каких случаях они употребимы на современном этапе существования изучаемого языка. Также характеризуется определёнными возможностями в плане отработки этих навыков по ходу различных псевдокоммуникативных или коммуникативных ситуаций. Может быть использован и при реализации метода учебных проектов
Вики-технология	Является одной из современных цифровых технологий, функционал которой, в свою очередь, позволяет будущим специалистам, бакалаврам и магистрам, в т. ч. находящимся на значительном удалении от преподавателя и друг друга, осуществлять совместную деятельность, направленную на решение тех или иных учебных проблем. Эту технологию характеризует наличие следующих дидактических свойств: – гипертекстовая структура; – мультимедийность; – нелинейность; – публичность; – возможность доступа к истории создания документов	Главный аспект обучения студентов нелингвистического вуза ИЯ, который может быть оптимизирован при помощи данного цифрового инструмента, – развитие письменной речи. При этом основным элементом методики является организация сетевого составления учащимися общей письменной работы и дальнейшее её редактирование в связи с осваиваемыми темами и их блоками. Это, в свою очередь, делает необходимым органичное сочетание различных форм аудиторной и внеаудиторной работы

дые люди широко используют их для реализации удалённого общения, обмена информацией, развлечений, просмотра и прослушивания мультимедиа. На взгляд автора, этим и другим технологиям, широко используемым студентами при реализации различных форм социально значимой деятельности, должен отдаваться приоритет при подборе эффективного инструментария развития у них системы языковых компетенций.

Результаты анализа собственного педагогического опыта преподавания иностранных языков у студентов Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, а также работ педагогов Т.В. Байдиковой [2], И.Е. Федорова, А.А. Прохоровой, А.С. Лазаревой [5] позволяют говорить о достаточно широком спектре цифровых технологий, соответствующих приведённым выше положениям (табл. 2).

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что термин «цифровой арсенал (инструментарий)» используется современными педагогами для обозначения всей совокупности аппаратных и программных средств, позволяющих эффективно организовывать иноязычное взаимодействие между субъектами образовательных отношений. Значимым отличительным признаком данного феномена является также функционал, способствующий формированию у студентов неязыкового вуза системы иноязычных коммуникативных умений.

По причине существования ограничений функциональности, отсутствия либо затруднённости общего доступа и иных факторов не все из известных человечеству на текущем этапе его развития цифровых технологий могут быть отнесены к инструментарию, применимому при формировании лингвистических компетенций у молодых людей, обучающихся в современных вузах. В случае

же, если какое-либо программное или аппаратное средство, сетевой сервис соответствуют приведённой выше трактовке, то при решении вопроса о применении в данном качестве они с необходимостью должны соответствовать ещё одному важному критерию. Формулируется он следующим образом: уверенное знание и умение использовать такую технологию, характерные для большинства представителей современного студенчества. Благо, в настоящее время можно констатировать факт существования множества цифровых инструментов, которыми студенты нелингвистических вузов пользуются на регулярной основе.

Далее результаты анализа собственного педагогического опыта, а также ряда наименований специальной литературы позволяют говорить о высоких дидактических возможностях ряда цифровых технологий, соответствующих приведённым выше положениям. К ним с определённой долей уверенности могут быть отнесены: средства синхронной видео-коммуникации; веб-форумы; блоги; мультимедийные программы; подкасты; лингвистический корпус; вики-технология. Данные средства широко применяются нами и коллегами в процессе обучения студентов ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации».

Библиографический список

1. Николаенко И.С., Прибыткова А.А., Пустовалова Т.А. Обучение студентов профессиональному иностранному языку с использованием цифровых технологий. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2022; Т. 27; № 2: 368–379.
2. Сысоев П.В. Ключевые вопросы реализации предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в российских вузах. *Иностранные языки в школе.* 2021; № 5: 10–19.
3. Байдикова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметноязыкового обучения. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2020; Т. 25; № 184: 65–74.
4. Вечканова Э.Ю., Вовк Н.А., Доминенко Н.В., Хлыбова Н.А. Актуальные проблемы развития навыков говорения в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку русскоязычных студентов. *Наука. Образование. Современность.* 2024; № 1: 30–37.
5. Федоров И.Е., Прохорова А.А., Лазарева А.С. Аналитический подход к типологии проблем обучения иностранному языку студентов аграрного вуза. *Язык и культура.* 2025; № 69: 247–274.

References

1. Nikolaenko I.S., Pribytkova A.A., Pustovalova T.A. Obuchenie studentov professional'nomu inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem cifrovyh tehnologij. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022; T. 27; № 2: 368-379.
2. Sysoev P.V. Klyuchevye voprosy realizacii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku i profil'nym disciplinam v rossijskih vuzah. *Inostrannye yazyki v shkole.* 2021; № 5: 10-19.
3. Bajdikova T.V. Predmetnoe soderzhanie obucheniya inostrannomu yazyku v professional'noj sfere studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove integrirovannogo predmetnoyazykovogo obucheniya. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2020; T. 25; № 184: 65-74.
4. Vechkanova `E.Yu., Vovk N.A., Dominenko N.V., Hlybova N.A. Aktual'nye problemy razvitiya navykov govoreniya v processe professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku russkoyazychnyh studentov. *Nauka. Obrazovanie. Sovremennost'.* 2024; № 1: 30-37.
5. Fedorov I.E., Prohorova A.A., Lazareva A.S. Analiticheskij podhod k tipologii problem obucheniya inostrannomu yazyku studentov agrarnogo vuza. *Yazyk i kul'tura.* 2025; № 69: 247-274.

Статья поступила в редакцию 30.06.25

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-193-195

***Kharchenko S.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pedagogical Institute of Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: sv1707@bk.ru*
***Gvozdkova M.S.**, teacher, Russian Language and Literature at Secondary School No. 23 in Irkutsk (Irkutsk, Russia), E-mail: wwgmary@gmail.com*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREVENTION OF NEGATIVE PHENOMENA IN ADOLESCENT ENVIRONMENTS. The article highlights the necessity of addressing the issue of preventing negative phenomena in adolescent environments within the context of modern educational organizations. It describes the essence and causes of negative phenomena, as well as the factors influencing their spread among adolescents. The article substantiates the pedagogical conditions for preventing negative phenomena in adolescent environments, which are comprehensive in nature and aimed at consolidating the resources of all participants in the educational process. Ways to implement the identified pedagogical conditions in the school environment are proposed through the trial of an extracurricular program for adolescents titled “School of Kindness and Mutual Understanding,” which aims to update contemporary educational practices focused on fostering a sense of community among children and creating a safe space for each adolescent’s life activities. The work outlines strategies for involving the teaching staff in processes of understanding and preventing adolescent issues, as well as opportunities for organizing psychological and pedagogical education for parents aimed at enhancing parental competence regarding the prevention of negative phenomena in adolescent environments. The authors conclude that the involvement of all participants in the educational process (students, teachers, parents) in activities aimed at preventing negative phenomena among adolescents is fundamental to creating a psychologically comfortable and safe educational environment.

Key words: **negative phenomena, prevention, adolescents, educational environment, bullying, abuse, aggression, conflict, pedagogical conditions**

***С.А. Харченко**, канд. пед. наук, доц., Педагогический институт Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: sv1707@bk.ru*
***М.С. Гвоздкова,** учитель русского языка и литературы МБОУ г. Иркутска СОШ № 23, г. Иркутск, E-mail: wwgmary@gmail.com*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ НЕГАТИВНЫХ ЯВЛЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Статья актуализирует необходимость решения проблемы профилактики негативных явлений в подростковой среде в условиях современной общеобразовательной организации. Описаны сущность и причины возникновения негативных явлений и факторы, влияющие на их распространение среди подростков. Обоснованы педагогические условия профилактики негативных явлений в подростковой среде, имеющие комплексный характер и направленные на консолидацию ресурсов всех субъектов образовательного процесса. Предложены способы реализации выявленных педагогических условий в школьной среде в процессе апробации программы внеурочной деятельности для обучающихся подросткового возраста «Школа добра и взаимопонимания», предполагающей актуализацию современных воспитательных практик, направленных на формирование детской общности и безопасного пространства для жизнедеятельности каждого подростка. Описаны пути включения педагогического коллектива в процессы осмысления и предупреждения проблем подростков, а также возможности организации психолого-педагогического просвещения родителей, направленного на повышение родительской компетенции в вопросах профилактики негативных явлений в подростковой среде. В статье делается вывод о том, что включенность всех субъектов образовательного процесса (обучающихся, педагогов, родителей) в деятельность по предупреждению негативных явлений среди подростков является основой для создания психологически комфортной и безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: **негативные явления, профилактика, подростки, образовательная среда, травля, жестокое обращение, агрессия, конфликт, педагогические условия**

Актуальность представленной к исследованию темы обусловлена необходимостью создания психологически комфортной и безопасной образовательной среды как важнейшего условия развития личности школьника. Каждый ребенок познает внешний мир в процессе взаимодействия с окружающими его людьми, нуждаясь в их поддержке и одобрении. Именно поэтому основной задачей государственной социальной политики является создание комфортных условий для жизни, развития, воспитания и образования детей, а также обеспечение их защиты от насилия и жестокого обращения. Вместе с тем анализ научных работ,

а также практики взаимодействия в современных школах подтверждает, что в общеобразовательных организациях всё чаще наблюдается проявление негативных отношений между детьми. При этом унижение чести и достоинства личности среди сверстников выделяется как одно из серьезных проявлений негативного поведения подростков, которое способствует развитию психосоматических расстройств и ухудшению социального положения школьников. Этот факт фигурирует в различных международных докладах, включающих в себя исследование травли среди показателей нарушения благополучия детей и подростков.

В условиях нестабильности и новых социальных преобразований в обществе вопрос о становлении и развитии личности в благоприятном социально-психологическом климате становится особенно актуальным. О высоком научном интересе к данной проблеме свидетельствует довольно широкий круг исследований. Так, разные аспекты проблемы негативных явлений освещены в работах М.Р. Арпетьевой, О.А. Белорыбкиной, О.А. Селивановой и др. Исследователи указывают на высокую степень распространения данных явлений в среде школьников и студентов [1; 2; 3].

Цель данной статьи заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке педагогических условий профилактики негативных явлений в подростковой среде.

Основные задачи статьи:

– теоретически обосновать педагогические условия профилактики негативных явлений в подростковой среде;

– проанализировать результаты экспериментальной работы и предложить рекомендации по реализации педагогических условий профилактики негативных явлений среди подростков.

В процессе исследования и подготовки данной статьи были использованы следующие методы: теоретические (изучение и анализ психолого-педагогической и философской литературы по проблеме исследования; анализ диссертационных исследований, сопоставительный анализ, сравнение, обобщение); эмпирические (наблюдение, анкетирование, беседа).

Научная новизна статьи определяется обоснованием понятия «негативные явления в подростковой среде», выявлением факторов, способствующих возникновению негативных явлений среди подростков в условиях образовательной среды, разработкой комплексного подхода к диагностике негативных явлений в подростковой среде.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что выявлены и обоснованы педагогические условия профилактики негативных явлений в подростковой среде.

Практическая значимость состоит в возможности использования материалов исследования в процессе профилактики негативных явлений в подростковой среде.

Осуществляя теоретический анализ исследуемой проблемы, важно отметить, что наиболее распространенными формами негативных явлений среди подростков являются агрессия, зависимости, правонарушения. Анализ современных исследований показал, что негативные явления в подростковой среде представляют собой совокупность форм поведения и социальных взаимодействий, которые оказывают отрицательное влияние на личность подростка и его окружение. Выполненный нами анализ образовательной практики также подтверждает, что среди негативных проблем, с которыми сталкиваются подростки в школе, травля как унижение чести и достоинства выходит на первое место в качестве наиболее значимой проблемы.

Изучением проявления травли как социально-педагогической проблемы взаимоотношений в подростковой среде, анализом ее профилактики, преодоления и предотвращения, анализом причин деструктивного поведения детей и подростков в современном обществе и способам его профилактики также занимается ряд современных исследователей [4; 3; 5; 6].

В 1993 году норвежский психолог Д. Ольвеус представил широко признанное определение травли (буллинга) среди детей и подростков. По его мнению, травля представляет собой целенаправленное и систематически повторяющееся агрессивное поведение, при котором наблюдается дисбаланс в социальной власти или физической силе сторон. Его работа внесла явление буллинга в пространство психологической науки, сделала его видимым, феноменологии и технологии профилактики и прекращения буллинга стали стремительно развиваться [7].

Стоит указать на то, что травля отличается от других смежных понятий, таких как «агрессия», «конфликт», «насилие». Некоторые авторы, например, Л.А. Глазырина, М.Л. Бутовская и др. подчёркивают её особенности: травля проявляется в неравенстве сил между агрессором и жертвой; действия имеют преднамеренный характер; осуществляется психологическое давление, приводящее к снижению самооценки и значимости жертвы; присутствует групповая динамика; события повторяются [8; 9].

Важно подчеркнуть, что подростки являются наиболее уязвимыми к влиянию травли, поскольку в этом возрасте особенную значимость приобретают взаимоотношения со сверстниками, в ходе общения с которыми формируются важные навыки взаимодействия с окружающими. При этом поведение подростков зачастую определяется влиянием гормональных всплесков, что затрудняет процессы самоконтроля и снижает способность подростка самостоятельно справляться с эмоциональной нестабильностью. Именно поэтому подростки чаще всего демонстрируют уязвимость, ущемленность в своих конкурентных ресурсах. Как правило, возрастающая конфликтность подростков сопряжена с кульминацией враждебности, деструкции, агрессивности. Значительные социально-психологические травмы, являющиеся следствиями деструктивных конфликтов, приводят к понижению самооценки подростков, к падению их духовности, способствуют возрастанию аутодеструктивных тенденций.

Таким образом, негативные явления в подростковой среде, такие как травля, низкая мотивация к учёбе, проблемы с дисциплиной (хулиганство, прогулы), конфликты между учениками, психическое здоровье (стресс, тревожность, депрессия), давление со стороны учителей/родителей, представляют собой комплексные социально-психологические проблемы, которые оказывают значительное влияние на социально-психологический климат в классе, снижая уровень социальной адаптации подростков и их внутренней удовлетворенности образовательной средой школы. Целью профилактики травли будет являться содействие обучающимся подросткового возраста в предупреждении и преодолении индивидуальных и групповых факторов её возникновения [5].

В исследовании С.В. Бендиной мы находим определение психолого-педагогических условий профилактики травли. Условия профилактики, по мнению автора, заключаются в комплексе мероприятий, направленных на предупреждение и предотвращение развития буллинга в общеобразовательном учреждении. Основным требованием к организации профилактической работы среди учащихся выдвигается повышение осведомленности и вовлеченности в профилактику всех участников образовательного процесса, так как к проявлению травли среди учащихся имеют отношение все [10].

Тем самым в процесс формирования безопасной образовательной среды включены все её субъекты, а именно: обучающиеся, педагоги, и родители. Следовательно, нашей задачей является определение условий, при которых все они будут находиться во взаимодействии, что поможет грамотно организовать профилактическую работу. Таким образом, мы пришли к выводу, что предотвращению негативных явлений среди подростков и формированию устойчивости к ним способствует реализация комплекса *педагогических условий*, объединяющего ресурсы обучающихся, родителей и педагогов в направлении их профилактирования, а именно: актуализация современных воспитательных практик, направленных на формирование детской общности и безопасного пространства для жизнедеятельности каждого подростка; включение педагогического коллектива в процессы осмысления и предупреждения проблем подростков; психолого-педагогическое просвещение родителей, направленное на повышение родительской компетенции в вопросах профилактики негативных явлений в подростковой среде.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ г. Иркутска СОШ № 23 в период с сентября 2024 по апрель 2025 года. В исследовании приняли участие обучающиеся школы (52 человек), родители (23 человека) и педагоги (18 человек). Цель экспериментальной части исследования заключалась в выявлении факторов, влияющих на формирование социально-психологического климата в классных коллективах, а также определение эффективности педагогических условий, направленных на снижение негативных явлений среди учащихся.

В ходе констатирующего этапа (2024 учебный год) осуществлялся сбор первоначальных данных об актуальности проблемы негативных явлений, а также выявлялись причины их возникновения. С этой целью были использованы следующие методы и методики:

1. Анкетирование для учеников, педагогов и родителей с целью выявления актуальности проблемы негативных явлений среди подростков.
2. Методика «Школьная тревожность» Б. Филлипса.
3. Диагностика уровня агрессивности Г.В. Резапкиной.
4. Опросник самооценки Г.Н. Казанцевой.
5. Социометрия.
6. Психологический климат в классе Л.Д. Федоренко.
7. Методика диагностики личностного роста школьников П.В. Степанова для оценки ценностных ориентаций и социальных установок учащихся.

Исследование выявило ряд негативных явлений, оказывающих значительное влияние на образовательный процесс и психоэмоциональное состояние обучающихся. По данным опроса родителей и педагогов, которые представлены в табл. 1, мы выявили, что травля является одной из распространенных проблем среди подростков, что отметили 65% респондентов (табл. 1).

Анализ данных, полученных на констатирующем этапе экспериментальной деятельности, подтвердил наше предположение о том, что травля (буллинг) и низкая мотивация к учёбе являются ключевыми проблемами, требующими комплексного решения. Помимо этого, 45% опрошенных отмечают такую проблему, как «конфликты между учениками» и 25% респондентов указывают на «кибербуллинг». Обе проблемы имеют общее с ключевой проблемой – травлей. Далее были получены данные, свидетельствующие о том, что 54% подростков чувствуют недостаток поддержки со стороны родителей и педагогов. При этом

Таблица 1

Оценка негативных явлений в подростковой среде с точки зрения родителей и педагогов

№	Проблема	Выбор (%)
1.	**Травля (буллинг)**	65%
2.	**Низкая мотивация к учёбе**	58%
3.	**Проблемы с дисциплиной**	52%
4.	**Конфликты между учениками**	45%
5.	**Психическое здоровье**	30%
6.	**Кибербуллинг**	25%
7.	**Давление со стороны учителей/родителей**	20%

37% родителей не предпринимают никаких действий, которые способствовали бы решению проблемы. Очевидно, что такие показатели свидетельствуют о наличии проблемы, связанной с недостаточной осведомлённостью родителей о возможностях и способах вмешательства в процессы профилактики и решения проблемных ситуаций среди подростков.

В ходе формирующего этапа исследования нами была разработана и реализована программа внеурочной деятельности для обучающихся подросткового возраста «Школа добра и взаимопонимания», направленная на создание безопасной образовательной среды и развитие устойчивой социальной позиции у подростков. Одновременно с процессом реализации программы внеурочной деятельности подростков осуществлялась работа с педагогическим коллективом, направленная на реализацию второго условия. Так, для педагогов каждую четверть совместно с психологической службой школы проводились психолого-педагогические интенсивы, на которых рассматривались проблемы возникновения конфликтных ситуаций между детьми и способы их предупреждения. Для родителей были разработаны и проведены тематические родительские собрания, направленные на повышение родительской компетенции в вопросах профилактики негативных явлений среди подростков. Значимо то, что на базе школы реализуется «Родительский университет», в рамках которого также решаются задачи психолого-педагогического просвещения родителей.

Таким образом, в процессе апробации программы внеурочной деятельности «Школа добра и взаимопонимания», а также организации системного взаимодействия с педагогическим коллективом и родителями обучающихся были реализованы выделенные нами в теоретической части педагогические условия, что позволило осуществить комплексный подход к улучшению эмоционального климата в 6 «Л» классе, снизить уровень агрессии и тревожности среди учеников.

Контрольный этап экспериментальной деятельности включал в себя диагностическое исследование, идентичное исследованию констатирующего этапа. Также нами был проведен сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапа с целью проверки эффективности формирующего этапа экспериментальной деятельности. Мы зафиксировали существенный рост взаимно-положительных выборов среди подростков экспериментальной группы (с 28 до 36 пар). Также у детей экспериментальной группы произошло значительное снижение тревожности по всем параметрам (на 13–20%). Повысился уровень самооценки подростков с 57% до 68%. Ситуативно-позитивное отношение к ценности человека продемонстрировали 60% обучающихся, устойчиво-позитивное отношение продемонстрировали 40% подростков, что указывает на значительную положительную динамику.

Таким образом, можно сделать выводы, что выявленные и обоснованные нами педагогические условия профилактики негативных явлений в подростковой среде, направленные на консолидацию ресурсов всех субъектов образовательного процесса, способствуют предотвращению негативных явлений среди подростков и формированию у обучающихся устойчивости к ним. Среди условий были выделены: актуализация современных воспитательных практик, направленных на формирование детской общности и безопасного пространства для жизнедеятельности каждого подростка; включение педагогического коллектива в процессы осмысления и предупреждения проблем подростков; психолого-педагогическое просвещение родителей, направленное на повышение родительской компетенции в вопросах профилактики негативных явлений в подростковой среде.

Проведённый эксперимент был направлен на разработку и реализацию комплексной программы внеурочной деятельности для обучающихся подросткового возраста «Школа добра и взаимопонимания», способствующей созданию безопасной образовательной среды и развитию устойчивой социальной позиции у подростков. Также осуществлялась работа с педагогическим коллективом, направленная на реализацию второго условия. Для родителей были разработаны и проведены тематические родительские собрания, направленные на повышение родительской компетенции в вопросах профилактики негативных явлений среди подростков.

Как показали результаты контрольного этапа эксперимента, произошло значительное снижение тревожности по всем параметрам. Повысился уровень самооценки подростков. Ситуативно-позитивное отношение к ценности человека продемонстрировали 60% обучающихся, устойчиво-позитивное отношение продемонстрировали 40% подростков, что указывает на значительную положительную динамику.

В целом цель и задачи наших исследований были решены, обоснована научная новизна. Полученные результаты могут представлять интерес для педагогов, работающих с подростками. Работа имеет свою перспективу в дальнейших исследованиях в области профилактики негативных явлений в подростковой среде в условиях современной общеобразовательной организации.

Библиографический список

1. Арпентьева М.Р. Проблема социального порядка и насилие в школах. *Проблемы современного образования*. 2016; № 5: 39–49.
2. Белобрыкина О.А. Проблема выявления «Трудного» ребёнка: объективные критерии и субъективные оценочные установки. *PEM: Psychology. Educology. Medicine.* 2018; № 3: 12–38.
3. Селиванова О.А., Шевцова Т.С. *Профилактика агрессивности и жестокости в образовательном учреждении*: монография Тюмень: Издательств Тюменского государственного университета, 2011.
4. Пряжникова Е.Ю. и др. Измерение уровня комфортности школьной образовательной среды. *Научный диалог*. 2016; № 3 (51): 316–328.
5. Макарова О.А., Панькина И.М., Волчецкая Т.С. *Методические рекомендации по профилактике травли (буллинга) и социализации детей*: учебное электронное издание. Калининград: Издательство БФУ им. И. Канта, 2023.
6. Садовникова Ж.В. Анализ причин деструктивного поведения детей и подростков в современном обществе. Способы профилактики. Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2023; № 2: 120–139.
7. Олвеус Д. Агрессивное поведение детей в школах. Вопросы психологии. 1980; № 5: 162–163.
8. Бутовская М.Л. Буллинг и буллеры в современной российской школе. *Этнографическое обозрение*. 2016; № 2: 99–115.
9. Глазырина Л.А., Костенко М.А. *Предотвращение насилия в образовательных учреждениях*: методическое пособие для педагогических работников. Москва, 2015.
10. Бендина С.В. Психолого-педагогические условия профилактики буллинга в образовательной среде. *Молодой ученый*. 2023; № 43 (490): 302–304. Available at: https://moluch.ru/archive/490/107027/

References

1. Arpent'eva M.R. Problema social'nogo poryadka i nasilie v shkolah. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2016; № 5: 39-49.
2. Belobrykina O.A. Problema vyyavleniya «Trudnogo» rebenka: ob`ektivnye kriterii i sub`ektivnye ocenochnye ustanovki. *PEM: Psychology. Educology. Medicine.* 2018; № 3: 12-38.
3. Selivanova O.A., Shevcova T.S. *Profilaktika agressivnosti i zhestokosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii*: monografiya Tyumen': Izdatel'stv Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2011.
4. Pryazhnikova E.Yu. i dr. Izmerenie urovnya komfortnosti shkol'noj obrazovatel'noj sredy. *Nauchnyj dialog*. 2016; № 3 (51): 316-328.
5. Makarova O.A., Pan'kina I.M., Volcheckaya T.S. *Metodicheskie rekomendacii po profilaktike travli (bullinga) i socializacii detej*: uchebnoe `elektronnoe izdanie. Kaliningrad: Izdatel'stvo BFU im. I. Kanta, 2023.
6. Sadovnikova Zh.V. Analiz prichin destruktivnogo povedeniya detej i podrostkov v sovremennom obschestve. Sposoby profilaktiki. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2023; № 2: 120-139.
7. Olveus D. Agressivnoe povedenie detej v shkolah. Voprosy psihologii. 1980; № 5: 162-163.
8. Butovskaya M.L. Bulling i bullery v sovremennoj rossijskoj shkole. *`Etnograficheskoe obozrenie*. 2016; № 2: 99-115.
9. Glazyrina L.A., Kostenko M.A. *Predotvraschenie nasiliya v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah*: metodicheskoe posobie dlya pedagogicheskih rabotnikov. Moskva, 2015.
10. Bendina S.V. Psihologo-pedagogicheskie usloviya profilaktiki bullinga v obrazovatel'noj srede. *Molodoj uchenyj*. 2023; № 43 (490): 302-304. Available at: https://moluch.ru/archive/490/107027/

Статья поступила в редакцию 01.07.25

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-196-199

Khuchbarova D.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Peter the Great Military Academy of Strategic Missile Forces (Moscow, Russia), E-mail: Khuchbarova2710@mail.ru*
Magomedov D.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, research fellow, Institute of Language, Literature and Art named after G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

STUDYING THE SPECIFICS OF INTERCULTURAL INTERACTION AND MOTIVATIONAL ATTITUDES OF FOREIGN STUDENTS STUDYING AT UNIVERSITIES IN THE RUSSIAN FEDERATION. In the research the authors have studied direct and indirect cross-cultural contact as well as motivated behavior and language attitude in a study-abroad context in the Russian Federation. For the research purposes, the mixed method combining quantitative and qualitative research methodologies was applied in order to demonstrate contact, behavioral and motivational variables throughout one academic year of the foundation programme. The detailed analysis shows that written and media contacts had become more frequent throughout the year while the direct spoken contacts exhibit the opposite tendency. The authors give some recommendations that would encourage contact opportunities and reduce inter-group anxiety among foreign students. The authors conclude that it is necessary to organize comprehensive institutional support for international students in the following areas: adaptation to a new socio-cultural environment; establishing contacts with native speakers; organizing educational work with the host community represented by Russian students, teachers, etc.

Key words: **second language, target language, mixed method, intercultural communication, qualitative method, quantitative method**

Д.М. Хучбарова*, канд. филол. наук, доц., Военная академия ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого, г. Москва, E-mail: Khuchbarova2710@mail.ru*
Д.М. Магомедов*, канд. филол. наук, доц., науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И МОТИВАЦИОННЫХ УСТАНОВОК ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В данном исследовании авторы изучили особенности прямого и опосредованного межкультурного взаимодействия, а также мотивацию и отношение к языку у иностранных студентов, обучающихся в России. В работе был применен смешанный метод, сочетающий количественные и качественные методики, что позволило проанализировать динамику коммуникативных, поведенческих и мотивационных показателей в течение учебного года на подготовительном отделении. На основании полученных данных авторы разработали практические рекомендации, направленные на: расширение возможностей для межкультурного взаимодействия и снижение уровня межгрупповой тревожности среди иностранных учащихся. Особое внимание в рекомендациях уделяется необходимости создания благоприятной среды для межкультурной коммуникации и разработке специальных адаптационных мероприятий. Авторы сделали выводы о необходимости организации комплексной институциональной поддержки иностранных студентов по следующим направлениям: адаптация к новой социокультурной среде; установление контактов с носителями языка; организация просветительской работы с принимающим сообществом в лице отечественных студентов, преподавателей и др.

Ключевые слова: **второй язык, целевой язык, смешанный метод, межкультурная коммуникация, качественный метод, количественный метод**

Актуальность статьи определяется тем, что в российских вузах обучается немало студентов из зарубежных стран. Однако эффективность обучения во многом предопределяется характером взаимодействия иностранных студентов с отечественными студентами, социумом в целом. Во многом эффективность взаимодействия зависит и от знания русского языка. Изучение русского языка как иностранного (РКИ) предполагает не только освоение языковой системы, но и погружение в культурный контекст. Язык служит своего рода порталом, открывающим доступ к историческим перспективам, литературным традициям, культурным практикам и коллективному опыту, накопленному человечеством на протяжении веков. Особую значимость этот процесс приобретает в условиях академической мобильности, когда обучающиеся вступают в непосредственное взаимодействие с представителями иных культур. Подобные межкультурные контакты оказывают существенное влияние на формирование культурной и этнической идентичности студентов, способствуя осознанию ценности собственной культурной принадлежности в сопоставлении с другими культурными группами. Как отмечают исследователи [1–20], кросс-культурная коммуникация также определяет отношение изучающих РКИ к процессу овладения языком и мотивирует их учебное поведение. Однако многие иностранные студенты не всегда удовлетворены характером взаимодействия в процессе обучения, что детерминирует изучение проблем, которые они испытывают, и определение возможных путей их решения.

Цель данного исследования – изучить специфику межкультурного взаимодействия и мотивационных установок иностранных студентов, обучающихся в вузах.

Основные задачи исследования: определить ключевые группы факторов, определяющих характер и объем межкультурного опыта иностранных студентов; определить основные проблемы межкультурного взаимодействия и мотивационных установок иностранных студентов и возможные пути их решения; изучить направления комплексной институциональной поддержки иностранных студентов в процессе обучения в отечественных вузах.

Научная новизна исследования заключается в выявлении специфики межкультурного взаимодействия и мотивационных установок иностранных студентов, обучающихся в вузах Российской Федерации, что позволяет более эффективно организовывать образовательный процесс с иностранными студентами.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что были выделены ключевые группы факторов, определяющих характер и объем межкультурного опыта иностранных студентов в процессе обучения; расширены представления о специфике мотивации иностранных студентов.

Практическая значимость результатов данного исследования заключается в том, что данные результаты можно использовать в процессе профессионально ориентированной подготовки иностранных студентов в российских вузах.

В настоящей работе применяется смешанный метод исследования (СМИ) [2; 3], сочетающий количественные и качественные подходы. Данная методология получает все более широкое распространение в различных академических дисциплинах, включая лингводидактику и прикладную лингвистику. Будучи инновационным и динамично развивающимся подходом, СМИ ставит новые задачи перед исследователями. В данной статье рассматриваются аспекты СМИ, представляющие интерес не только для научного сообщества, но и для аспирантов и докторантов.

В социально-психологической теории межкультурного взаимодействия центральное место занимает изучение взаимосвязи между контактом и установками. Эта область, известная как **«гипотеза контакта»** [4], постулирует, что взаимодействие между индивидами и группами способно изменять их поведение и установки, а эти изменения, в свою очередь, влияют на дальнейший характер контактов.

Ключевыми факторами, обеспечивающими оптимальное межгрупповое взаимодействие, являются:

– равный статус участников;
– кооперация;
– наличие общей цели;
– поддержка со стороны институтов [5; 6; 7].

Как показали Петтигрю Т. и Тропп Л. (Pettigrew T.F. & Tropp L.R.) в своих исследованиях [8], снижение тревожности и неопределенности в процессе взаимодействия способствует формированию позитивных установок [9]. При этом **межгрупповая тревожность** выступает основным медиатором между контактом и изменением установок, причем как прямое, так и опосредованное взаимодействие с представителями другой культуры влияет на отношение к аут-группе [10].

Исследования, посвященные программам обучения за рубежом [11], выявили следующую динамику: несмотря на изначальный оптимизм и позитивные ожидания студентов в отношении принимающего общества, в процессе адаптации их установки нередко приобретают негативную окраску [12]. Ключевые проблемы включают:

– **культурный шок**, вызванный столкновением с различиями в ценностях, нормах и моделях поведения;
– недостаточность самого факта пребывания за рубежом для развития межкультурной чувствительности;
– критическую важность **регулярных контактов** с носителями языка для формирования позитивных установок, успешной социализации и аккультурации [13].

Для всестороннего понимания этих процессов необходимо изучение субъективного опыта студентов через качественные методы (дневники, интервью), интегрированные в смешанную методологию.

Общепризнанно, что более частые контакты способствуют уверенному использованию языка и влияют на процесс личностной идентификации изучающих язык. Даже в ситуациях, когда непосредственное взаимодействие с носителями второго языка минимально, обучающиеся подвергаются воздействию культурных продуктов на целевом языке, таких как видео, книги, журналы, подкасты, фильмы и т. д. Эти культурные продукты играют значительную роль в ознакомлении учащихся с иным сообществом и формируют их установки. Таким образом, опосредованный контакт можно рассматривать как одну из ключевых переменных, усиливающих мотивацию к изучению языка.

В контексте обучения за рубежом нами было исследовано пребывание студентов преимущественно вьетнамского и африканского происхождения, участвующих в программе академического обмена в России, с использованием аудио- и видеоинтервью, а также метода дневниковых записей. Анализ взаимосвязи мотивации, установок и взаимодействия в программах обучения за рубежом для студентов вьетнамского и африканского происхождения показал, что позитивные установки и внутренняя мотивация оказывают значительное положительное влияние на общение с носителями языка. Проведенный качественный анализ выявил сложное взаимодействие между упомянутыми представлениями иностранных студентов, их идентичностью и степенью вовлеченности в принимающее сообщество в России. Результаты подтверждают, что благодаря глобализации и инновационным средствам электронной коммуникации языковое погружение становится вопросом личного выбора, а изучение языка в условиях пребывания за рубежом в настоящее время требует более глубокой и осознанной вовлеченности.

В нашем исследовании мы стремились оценить, как изменялся опыт контактов, цели и установки студентов в отношении изучения языка в трех временных точках академического года: в начале, середине и конце в контексте международного обучения. В течение одного учебного года иностранные студенты инженерных специальностей изучали русский язык на кафедре русского языка как иностранного с целью достичь уровня владения, достаточного для продолжения профессионального образования на целевом языке.

В исследовании мы разделили типы контактов на две категории: непосредственное взаимодействие с носителями целевого языка и опосредованный контакт через различные медиапродукты. В первую категорию вошли как устные, так и письменные формы взаимодействия; мы опрашивали как представителей принимающей страны, так и иностранных студентов об особенностях использования языка. Наконец, мы попытались оценить представления учащихся о пользе, полученной от опыта общения, и значимости таких контактов. В ходе качественных интервью, проведенных ретроспективно в конце учебного года, мы выясняли у студентов как позитивные, так и негативные аспекты их коммуникативного опыта, а также какие факторы они и их кураторы считали наиболее важными для эффективного общения с носителями и неносителями русского языка.

В рамках данного исследования были поставлены следующие вопросы:

1. Как изменяется опыт межкультурного взаимодействия студентов в трех временных точках (в начале, середине и конце академического года) в условиях обучения в России?

2. Какие факторы влияют на мотивацию иностранных студентов к изучению языка в российских международных программах? Оказывают ли тип и частота контактов влияние на восприятие студентов?

Исследование проводилось среди иностранных студентов подготовительного отделения одного из российских университетов. Цель программы − подготовка студентов к поступлению на инженерные специальности. В течение учебного года (9 месяцев) участники получали 30 часов языковой подготовки в неделю. Программа включала развитие академических навыков и формирование умений понимания и создания письменных и устных академических текстов.

По окончании курса студенты сдавали экзамены по русскому языку и профильным дисциплинам (преимущественно инженерного направления), предполагая достичь уровня B1 согласно общеевропейской шкале языковой компетенции. Данная подготовительная программа является типичной для российских вузов с точки зрения учебного плана.

В университете на момент исследования обучалось более 1000 иностранных студентов из 87 стран, представляющих различные культуры, традиции и языки.

В опросе приняли участие 60 иностранных студентов различного этнического происхождения:

– 65% – вьетнамцы;
– 7% – франкоговорящие студенты из Туниса и Марокко;
– остальные – представители Нигерии, Индии, Пакистана, Конго, Уганды и Китая.

На момент начала обучения все участники владели языком на элементарном уровне. Гендерный состав: 44% мужчин и 56% женщин в возрасте от 22 до 29 лет.

Для интервью были отобраны 10 студентов и 2 преподавателя – носителя русского языка (методом добровольной выборки с учетом разнообразия национального состава). Интервью проводились через год после сбора и систематизации количественных данных, что исключало участие респондентов в предыдущих этапах анкетирования. Отбор интервьюируемых продолжался до достижения точки насыщения данных. Оба преподавателя на момент интервью имели более чем 5-летний опыт работы на подготовительном отделении.

Для сбора данных использовалась анкета, состоящая из 50 пунктов, направленная на оценку четырех аспектов межкультурного взаимодействия:

1. Прямого устного контакта.
2. Прямого письменного контакта.
3. Опосредованного контакта через медиа.
4. Воспринимаемой важности контактов.

Дополнительно анкета косвенно оценивала:

– учебную мотивацию;
– отношение к изучению языка;
– языковые цели обучающихся.

Разработка анкеты основывалась на:

1. Методике Чизера К. и Кормош Дж. [14] по изучению роли межкультурных контактов в мотивации (с незначительной адаптацией к условиям обучения за рубежом).

2. Инструментарию Кормош Дж., Киддл И. и Чизера К. [15] для оценки мотивационных параметров.

Анкета была составлена на русском языке и включала следующие категории переменных:

1. Прямой устный контакт (5 пунктов):
– частота общения с носителями и не-носителями русского языка.
2. Прямой письменный контакт (5 пунктов):
– использование традиционной и электронной почты;
– мессенджеры и социальные сети;
– интернет-чаты.
3. Медиаконтакт (5 пунктов):
– просмотр ТВ-программ;
– чтение газет и журналов;
– использование русскоязычных веб-ресурсов.
4. Воспринимаемая важность контактов (5 пунктов):
– значение для обогащения языка;
– знакомство с культурой;
– снижение тревожности.
5. Инструментальная ориентация (8 пунктов):
– практические преимущества владения языком;
– востребованность на рынке труда.
6. Международная ориентация (7 пунктов):
– отношение студентов к русскому языку.
7. Отношение к изучению языка (8 пунктов).
8. Мотивированное учебное поведение (7 пунктов):
– усилия и настойчивость в обучении.

Процедура интервью

Интервью, охватывающее семь ключевых тем, проводилось с целью:

– выявления произошедших изменений;
– определения их возможных причин.

Основные темы включали:

– прямые устные и письменные контакты;
– медиаконтакты;
– мотивацию;
– отношение к изучению языка;
– межкультурную ориентацию.

Дополнительно преподавателям и кураторам задавались вопросы о:

– подробном описании учебной программы;
– общих характеристиках студентов.

Процедура сбора данных

Сбор данных осуществлялся трижды в течение академического года:

1. В начале программы.
2. В середине года (перед зимними каникулами).
3. В конце года (перед экзаменационной сессией).

Временные интервалы между сборами данных были примерно равными.

Технические детали:

– заполнение анкеты занимало 15–20 минут;
– участие в исследовании было добровольным;
– интервью проводились индивидуально в отдельном помещении:
– со студентами: 30–45 минут;
– с преподавателями: 45–60 минут.

В первой части исследования анализировались общие характеристики мотивации к изучению языка и опыт межкультурного взаимодействия студентов, участвующих в программе обучения за рубежом. Проведённый опрос позволил выявить, что наибольшие средние значения продемонстрировали такие переменные, как:

– международная ориентация;
– инструментальная ориентация.

При этом средние значения для:

– отношения к обучению;
– мотивированного учебного поведения

составили около 4 баллов по 5-балльной шкале (табл. 1).

Таблица 1

Описательная статистика общих характеристик

№	Переменные категории	**Этап 1** (начало 1-го семестра)	**Этап 2** (начало 2-го семестра)	**Этап 3** (конец учеб. года)
1.	Прямой устный контакт (Direct spoken contact)	2,55	2,78	2,53
2.	Прямой письменный контакт (Direct written contact)	2,84	2,95	2,83
3.	Контакт со СМИ (Media contact)	3,12	3,45	3,32
4.	Воспринимаемая важность контакта (Perceived importance of contact)	3,44	3,23	2,98
5.	Инструментальная ориентация (Instrumental orientation)	4,87	4,32	3,98
6.	Международная ориентация (International orientation)	4,92	4,54	4,32
7.	Отношение к изучению языка (Language-learning attitude)	4,15	3,98	3,67
8.	Мотивированное поведение в процессе обучения (Motivated learning behavior)	4,22	4,11	3,77

Проведенный анализ описательной статистики выявил, что студенты данной международной образовательной программы продемонстрировали четко выраженные цели изучения языка и придают большое значение его международному статусу. Все указанные цели носят инструментальный характер, поскольку учащиеся преимущественно рассчитывают, что обучение за рубежом поможет им получить более престижную работу на родине. Параллельно количественные данные показали, что студенты обладают не только высокой мотивацией к изучению языка, но и верой в самоэффективность – твердой убежденностью в своей способности достичь необходимого уровня владения языком для профессиональной инженерной подготовки. Эти результаты нашли подтверждение в данных интервью. Однако анализ показал, что лишь пятеро из десяти участников были уверены в достижении желаемого уровня языковой компетенции.

Несмотря на преимущественно положительное отношение к обучению, средние значения мотивированного поведения оказались незначительно ниже. Результаты свидетельствуют, что основные усилия студентов направлены на подготовку к экзаменам и получение высоких оценок. Таким образом, все участники исследования продемонстрировали выраженные инструментальные цели изучения языка, однако их преобладание не приводит к увеличению учебных усилий. Как отметил один из кураторов: «Большинство студентов сохраняют школьный тип мышления, и многие из них никогда не пробовали учиться самостоятельно».

Какие объяснения можно предложить для таких результатов? Во-первых, студенты разных этнических групп могут иметь различные культурные представления об ответственности за обучение. Во-вторых, как показали подробные отчеты большинства участников интервью, современные технологии коммуникации и развлечений позволяют им поддерживать тесную связь с родной страной, что снижает усилия, направленные на изучение целевого языка.

Характеристики опыта межкультурного взаимодействия студентов в международной образовательной программе. Экспериментальные данные, полученные посредством анкетирования, показали, что большинство участников считают взаимодействие с представителями принимающей страны и другими носителями русского языка важным источником лингвистических знаний. Однако средние показатели частоты прямых, опосредованных и медиаконтактов лишь незначительно превышали средние значения шкалы, что свидетельствует о недостаточной интенсивности коммуникативного взаимодействия.

Количественные и качественные данные подтвердили ограниченный характер контактов с носителями русского языка для большинства студентов, что частично объясняется значительной численностью вьетнамоговорящих и франкоговорящих участников в международном студенческом сообществе. Исключение составили студенты из Индии, которым удалось выстроить социальные сети с носителями языка.

Основными барьерами для установления контактов с принимающим сообществом стали:

1. Отсутствие общих целей.
2. Недостаток институциональной поддержки.
3. Различия в социальном статусе.
4. Недостаточный уровень коммуникативной компетенции [16].

Многие иностранные студенты отмечали чувство изоляции в коммуникации с носителями языка. Хотя университет предоставлял поддержку через внеучебные мероприятия, этих мер оказалось недостаточно для создания условий продуктивного взаимодействия. Половина респондентов указала на недостаточный уровень владения русским языком для полноценного общения, особенно с соседями по общежитию, что вызывало повышенную тревожность в процессе коммуникации.

Особенно остро проблема проявлялась у китайских студентов, для которых негативный коммуникативный опыт значительно усиливал apprehension (коммуникативную тревожность). Четыре участника сообщили о случаях насмешек над их языковыми ошибками, что приводило к серьезным коммуникативным сбоям. Подобное поведение собеседников, явно или неявно выражающее негативные установки, формирует у обучающихся ощущение неудачи в установлении контактов.

При этом большинство студентов отмечали меньшую тревожность при общении с другими иностранными студентами и отсутствие аналогичных негативных инцидентов. Данное наблюдение подтверждает важность внутригрупповой коммуникации для эмоциональной поддержки. В случаях отсутствия соотечественников (например, у болгарских студентов) наблюдалась тенденция к поиску контактов с представителями культурно близких групп.

Анализ количественных данных выявил различия в опыте прямого взаимодействия среди представителей различных языковых групп, что соответствует «Гипотезе аккультурации» Шумана Дж. [17]. Согласно полученным результатам, в условиях численно преобладающего и сплоченного сообщества носителей языка изучающие язык демонстрируют меньшую склонность к коммуникации с представителями принимающей страны.

Опосредованные контакты через медиаресурсы (телевидение, интернет, радио, печатные издания) также не отличались высокой интенсивностью. Просмотр русскоязычных телепрограмм носил преимущественно развлекательный характер, а чтение ограничивалось обязательной учебной литературой и интернет-текстами. Русскоязычные социальные сети и электронная переписка использовались крайне редко.

Таким образом, полученные данные подчеркивают значительное влияние межгрупповой тревожности на готовность студентов к межкультурному общению [18]. Результаты исследования свидетельствуют, что иностранные студенты преимущественно социализируются в рамках своих этнических групп вследствие высокой коммуникативной тревожности и угрозы самооценке. Однако это не исключает установления межэтнических контактов, которые способствуют социокультурной адаптации в принимающем сообществе.

Динамика мотивационных и коммуникативных переменных в течение учебного года. На протяжении академического года было зафиксировано значительное снижение значений всех исследуемых переменных, за исключением показателей прямого письменного контакта. Как видно из данных таблицы 1, средние значения коммуникативных и мотивационных показателей демонстрировали резкое снижение между второй и третьей точками измерения. Исключение составили показатели прямого устного общения между первой и третьей точками измерения. Временной фактор оказал существенное влияние на все переменные, за исключением аспекта прямого устного общения, показатели которого оставались на среднем уровне.

Анализ изменений в данных анкетирования (табл. 1) позволяет сделать следующие выводы:

1. В течение первого семестра (между первой и второй точками измерения) значимых изменений не наблюдалось, за исключением показателей опосредованного (медиа) и письменного контакта, тогда как установки и мотивация оставались относительно стабильными.

2. Даже через три месяца после прибытия опыт устного общения студентов не улучшился значительно, что объясняется:

– высоким уровнем коммуникативной тревожности;
– негативным опытом взаимодействия с носителями языка.

Это привело к следующим последствиям:

– избеганию прямых контактов с представителями принимающей страны;
– усилению внутригрупповых связей среди носителей родного языка (как механизм защиты самооценки);
– появлению стратегий избегания общения (особенно среди китайских студентов).

Полученные данные свидетельствуют, что ситуации, когда иностранные студенты чувствовали себя полноценными членами принимающего сообщества, встречались крайне редко.

Данные интервью подчеркивают значительную роль специальных мероприятий в изменении коммуникативных установок. Большинство участников отмечали, что такие события, как:

– студенческие конференции;
– мастер-классы;
– встречи интерклуба;
– межкультурные концерты

способствовали изменению их отношения и готовности к общению с носителями языка. Анализ показывает, что негативного воздействия на иностранных студентов можно было бы избежать, если бы принимающая сторона проявляла больше понимания к межкультурным трудностям и оказывала поддержку вместо ухода от коммуникации.

Парадоксальным образом показатели прямого письменного и опосредованного (медиа) контакта увеличились между первой и второй точками измерения. Это объясняется выполнением учебных заданий:

– ведение дневника просмотренных медиаматериалов;
– анализ статей из журналов и газет

во втором семестре программы. Таким образом, в условиях обучения за рубежом учебные задания и институциональная поддержка играют ключевую роль в вовлечении студентов в письменные и медиаконтакты на целевом языке.

К концу учебного года наблюдалось значительное снижение частоты контактов, что объясняется:

– подготовкой к экзаменам по русскому языку и профильным дисциплинам;
– сокращением времени на межличностное общение.

Что касается мотивационных переменных, их средние значения также снизились к третьей точке измерения по следующим причинам:

1. Восприятие завершения «официального» периода языковой подготовки.

2. Переход к восприятию языка как инструмента профессионального обучения.

3. Сосредоточенность на содержании экзаменов в ущерб совершенствованию языковых навыков.

Эти данные подчеркивают необходимость разработки специальных мер по поддержанию мотивации на заключительном этапе языковой подготовки.

Таким образом, в рамках настоящего исследования была предпринята попытка изучить особенности прямого и опосредованного межкультурного взаимодействия, а также мотивационные установки и отношение к языку в условиях обучения иностранных студентов в Российской Федерации. Полученные результаты свидетельствуют о возрастающей частоте письменных и медиаконтактов при одновременном снижении интенсивности непосредственного устного общения.

На основании комплексного анализа данных были выделены три ключевые группы факторов, определяющих характер и объем межкультурного опыта студентов:

1. Социально-средовые факторы:

– численность языкового сообщества родного языка студентов в принимающей стране;
– конфликт между ожиданиями, установками и культурными представлениями студентов и принимающего сообщества.

Особую роль играет институциональная поддержка в организации запоминающихся мероприятий, способствующих установлению контактов.

2. Внутриличностные факторы:

– отношение к изучению языка;
– уверенность в себе;
– внутренняя мотивация;
– самооценка;
– коммуникативная тревожность.

Эти компоненты определяют готовность к общению и качество межличностных контактов.

3. Значимые события, их роль в успешном взаимодействии с носителями языка в условиях обучения за рубежом.

Личный опыт участников находится в динамическом взаимодействии с социально-институциональным контекстом и их личностными характеристиками [19].

Основные практические выводы исследования:

1. Проведённое исследование показало необходимость специальной подготовки студентов перед началом обучения за рубежом, включающей:

– развитие коммуникативных стратегий;
– совершенствование языковых навыков [20].

2. Также была обоснована важность комплексной институциональной поддержки по следующим направлениям:

– адаптация к новой социокультурной среде;
– установление контактов с носителями языка;
– просветительская работа с принимающим сообществом.

Как показал анализ, негативный коммуникативный опыт может существенно подорвать уверенность иностранных студентов. Многие из этих проблем могли быть предотвращены при условии лучшей подготовки принимающей стороны к межкультурному взаимодействию. Таким образом, институциональная поддержка должна быть направлена на формирование взаимного понимания между всеми участниками образовательного процесса, что будет способствовать:

– увеличению возможностей для межкультурного общения;
– снижению межгрупповой тревожности;
– созданию благоприятной среды для академической и социальной адаптации иностранных студентов.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Работа может представлять интерес для педагогов, работающих с иностранными студентами.

Библиографический список / References

1. Ristic I., Zhang Ya. B. & Liu N. International Students' Acculturation and Attitudes towards Americans as a Function of Communication and Relational Solidarity with Their Most Frequent American Contact. *Journal of Intercultural Communication Research*. 2019; № 48 (6): 589–607. Available at: https://doi.org/ 10.1080/17475759.2019.1695651
2. Riazi M., Candlin C. Mixed-methods in language teaching and learning. *Language Teaching*. 2014; № 47 (2): 135–173. Available at: https://doi.org/10.1017/S0261444813000505
3. Cardenas-Lopez E. Teaching English Learners in Middle Grades: A Mixed Method Study of the Dispositions, Priorities, and Instructional Practices of Urban Bilingual. *ESL, and Content Teachers, Dissertations*. 2015. Available at: https://digitalcommons.nl.edu/diss/112
4. McKeown S. & Dixon J. The "Contact Hypothesis": Critical Reflections and Future Directions: Critical Reflections and Future Directions. *Social and Personality Psychology Compass*. 2017; № 11 (1). Available at: https://doi.org/ 10.1111/spc3.12295
5. Pettigrew T.F. & Tropp L.R. Allport's Intergroup Contact Hypothesis: Its History and Influence. *On the Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport*. 2008: 262–277. Available at: https://doi.org/ 10.1002/9780470773963.ch16
6. Paluk E.L., Green S.A. & Green D.P. The Contact Hypothesis Re-evaluated. *Cambridge University Press*. 2018; № 30. DOI:10.1017/bpp.2018.25
7. Zhou S., Page-Gould E., Aron A., Moyer A., Hewstone M. The Extended Contact Hypothesis: A Meta-Analysis on 20 Years of Research. *Pers Soc Psychol Rev*. 2019; № 23 (2): 132–160. Available at: https://doi.org/10.1177/1088868318762647.
8. Pettigrew T.F. & Tropp L.R. A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2006; № 90 (5): 751–83. Available at: https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751 ·
9. Pettigrew T.F. & Tropp L.R. How Does Intergroup Contact Reduce Prejudice? Meta-Analytic Tests of Three Mediators. *European Journal of Social Psychology*. 2008; № 38 (6): 922–934. Available at: https://doi.org/10.1002/ejsp.504
10. Macintyre P., Gardner R. Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning. *A Review of the Literature. Language Learning*. 1991; № 41 (1): 85–117. Available at: https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x
11. Macintyre P., Clement R., Dörniei Z., Noeis K.A. Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *Modern Language Journal*. 1998; № 82 (4): 545–562. Available at: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x
12. Cajkler W., Addelman R. *The Practice of Foreign Language Teaching*. London and NY: Routledge, 2000.
13. Chapelle C., Sauro S. *Handbook of technology and second language teaching and learning*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 2017.
14. Ramage K. Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study. *Language Learning* 2006; № 40 (2): 189–219.
15. Zhang W., Su D., Liu M. Personality Traits, Motivation and Foreign Language Attainment. *Journal of Language Teaching and Research*. 2013; № 4 (1): 58–66.
16. Waterworth J., Hoshi K. *Human-Experiential Design of Presence in Everyday Blended Reality*. 2016. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-319-30334-5
17. Reynold B.L. A mixed method study of "English Corners' funded by the Taiwan Ministry of Education. *Program for Promoting Teaching Excellence of Universitites*, 2019; № 10 (4): 561-590. Available at: https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0046
18. Awwad A. L2 Learners' and Professionals' Perceptions of Cognitive Task Complexity: Towards Developing an Index of Task Difficulty. *Journal of Asia TEFL*. 2019; № 16 (2): 468–484. Available at: https://doi.org/ 10.18823/asiatefl.2019.16.2.2.468
19. Williams-McBean C.T. The value of a qualitative pilot study in multi-phase mixed methods research. *Qualitative Report*, 2019; № 24 (5): 1055–1064.
20. Pellegrino Aveni V. Study abroad and second language use: Constructing the self. *Language in Society*. 2007; № 36 (1): 140–141. Available at: https://doi.org/10.1017/S0047404507250067

Статья поступила в редакцию 30.06.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-200-202

Borisenko Yu.A., *postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: borisenko_juliana@mail.ru*

FORMATION OF NATIONAL IDENTITY OF STUDENTS AS A CURRENT PEDAGOGICAL TASK IN THE PROCESS OF EDUCATION OF PATRIOTISM. The article provides an in-depth analysis of a problem of formation of national identity among young people in the context of globalization, which is currently characterized by intensive intercultural interaction. Theoretical aspects and practical mechanisms that contribute to the development of national identity among adolescents are considered, as well as the influence of external and internal factors on this process in the context of education of patriotism. Particular attention is paid to the integrative approach to educational programs, extracurricular activities and educational work aimed at strengthening patriotism and civic identity. The study is based on an interdisciplinary analysis that includes elements of sociology, psychology, pedagogy and cultural studies. The work clarifies the definitions of some key concepts and systematizes various pedagogical strategies and methods that can be effectively integrated into the educational process to form a sustainable national identity. Particular importance is attached to the role of modern educational technologies aimed at increasing the interactivity and involvement of young people in the process of learning cultural and historical values of a patriotic nature. Based on theoretical conclusions and some empirical data, recommendations for teachers have been developed to optimize the process of forming a national identity. The recommendations include specific methodological techniques, forms of organizing the educational process and criteria for determining its effectiveness.

Key words: **national identity, identity pedagogy, patriotism, multiculturalism, educational technologies, educational work.**

Ю.А. Борисенко*, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: borisenko_juliana@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА

В статье проводится углубленный анализ проблемы формирования национального самосознания у молодежи в условиях глобализации, которая в настоящее время характеризуется интенсивным межкультурным взаимодействием. Рассматриваются теоретические аспекты и практические механизмы, способствующие развитию национальной идентичности среди подростков, а также влияние внешних и внутренних факторов на этот процесс в контексте воспитания патриотизма. Особое внимание уделяется интегративному подходу к образовательным программам, внеурочной деятельности и воспитательной работе, ориентированным на укрепление патриотизма и гражданской идентичности. Исследование опирается на междисциплинарный анализ, который включает в себя элементы социологии, психологии, педагогики и культурологии. В работе уточняются определения некоторых ключевых понятий и систематизируются различные педагогические стратегии и методы, которые могут быть эффективно интегрированы в образовательный процесс для формирования устойчивого национального самосознания. Особое значение придается роли образовательных современных технологий, направленных на повышение интерактивности и вовлеченности обучающейся молодежи в процесс познания культурных и исторических ценностей патриотического характера. На основе теоретических выводов и некоторых эмпирических данных разработаны рекомендации для педагогов, оптимизирующие процесс формирования национальной идентичности. Рекомендации включают конкретные методические приемы, формы организации учебно-воспитательного процесса и критерии определения его результативности.

Ключевые слова: **национальное самосознание, педагогика идентичности, патриотизм, поликультурализм, образовательные технологии, воспитательная работа**

Актуальность проблемы обосновывается тем, что в условиях глобализации и интенсификации интеграционных процессов, охватывающих как культурные, так и экономические сферы, наблюдается тенденция к диффузии традиционных национальных и культурных парадигм. Данный феномен актуализирует проблему формирования национального самосознания у обучающейся молодежи, что выделяет ее как приоритетную задачу современной педагогической науки. В условиях культурного плюрализма и миграционных процессов, влияющих на динамику этнокультурной идентичности, образовательные учреждения выступают ключевыми агентами социализации, способствующими воспитанию патриотизма и формированию уважительного отношения к национальной истории и культурному наследию. Специфические формы и проявления национального самосознания, его место и роль в процессе идентификации приобретают особую значимость в контексте социально-философских осмыслений данного феномена в современном российском обществе. Глобализация политических и экономических процессов оказывает значительное воздействие на структуру и сущность национального самосознания, что актуализирует необходимость комплексного междисциплинарного исследования.

Целью данного исследования является проведение всестороннего анализа теоретических оснований и педагогических условий для формирования национального самосознания обучающейся молодежи, а также выявление ключевых факторов, влияющих на этот процесс.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

– разработать интегративную модель образовательного подхода, направленного на формирование патриотических чувств и гражданской идентичности обучающихся;

– изложить результаты проведенного междисциплинарного анализа понятия «национальное самосознание в контексте патриотического воспитания», используя методологические инструменты педагогики, социологии, психологии и культурологии для выявления эффективных стратегий его формирования;

– определить ключевые педагогические условия для формирования национального самосознания обучающейся молодежи в контексте патриотического воспитания.

Научная новизна результатов исследования заключается в систематизации и обобщении теоретических и практических подходов к формированию национального самосознания у обучающихся в контексте патриотического воспитания, а также в анализе роли современных образовательных технологий, повышающих интерактивность и их вовлеченность в процесс освоения культурных и исторических ценностей.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в формулировании научно обоснованных рекомендаций для педагогов, основанных на фундаментальных теоретических выводах, оптимизирующих процесс формирования национальной идентичности.

Практическая значимость результатов исследования заключается в разработке модели конкретного интеграционного подхода, а также педагогических условий для образовательного процесса, направленных на формирование национального самосознания обучающихся в контексте патриотического воспитания и критериев определения их результативности, которые могут быть внедрены в практику патриотического воспитания в современных образовательных учреждениях.

В эпоху современной глобализации, характеризующейся интенсивным межкультурным взаимодействием и динамическими трансформациями, проблема формирования национального самосознания у молодежи приобретает особую значимость в контексте патриотического воспитания, что обусловлено необходимостью обеспечения социальной стабильности и устойчивого развития общества. Формирование национального самосознания, являясь, несомненно, сложным и многогранным процессом, способствуя адаптации молодых людей к быстро меняющимся реалиям современного мира, не только развивает их когнитивные, эмоциональные и поведенческие навыки, необходимые для успешной интеграции в социум, но и играет ключевую роль в профессиональной самореализации.

Всесторонний анализ научно-исследовательских работ отечественных авторов, таких как Д.С. Александров [1], О.С. Парфенова [2], Л.А. Поломошнов [3], А.Н. Томилин [4; 5], С.Н. Томилина [5] и других, показывает, что в современной образовательной парадигме воспитание патриотизма и формирование национального самосознания у обучающейся молодежи является приоритетной задачей, для эффективного решения которой необходим междисциплинарный и системный анализ, интегрирующий личностно ориентированные и культурологические стратегии. Разделяя точку зрения выдающегося исследователя А.Н. Томилина [4], который подчеркивает, что такой подход обеспечивает синергию между процессами обучения и воспитания, формируя целостную систему ценностных ориентаций и компетенций у обучающейся молодежи, предлагаем концептуальную модель интегрированного подхода, включающую следующие ориентированные на личностное развитие ключевые элементы: (1) интеграция национальных и

патриотических ценностей в учебный процесс (систематическое включение их в программы, внеурочную деятельность и воспитание, что помогает молодежи сформировать мировоззрение, основанное на ценностях); (2) развитие самосознания и гражданской идентичности (формирование у молодежи чувства принадлежности к своей стране, народу и культуре, а также устойчивого образа «Я»); (3) освоение социальных ролей (обучающаяся молодежь должна понимать свою ответственность перед обществом и уметь взаимодействовать с другими); (4) участие в общественной и волонтерской деятельности (развивает гражданскую активность, ответственность и вовлеченность в общественную жизнь); (5) развитие рефлексивных способностей (обучающиеся должны уметь осмысливать свою идентичность и гражданскую позицию, критически анализировать себя и свои действия); (6) самовоспитание (формирование навыков самостоятельной работы над собой, развитие личностных качеств и ценностей). Концептуальная модель интегрированного подхода как методологический подход базируется на фундаментальной концепции, согласно которой личность, ее деятельность и культурный контекст как целостная система норм, регулирующих социальные взаимодействия, находятся в неразрывной взаимосвязи. Культурологический процесс позволяет каждому субъекту образовательного процесса интегрироваться в современную парадигму своей страны посредством последовательного освоения ее значимых достижений. Элементы культурологического дискурса, впервые обоснованные выдающимся английским этнологом Э.Б. Тейлором [6], представляют собой комплексную систему знаний, верований, законодательных норм и обычаев, приобретаемых индивидом в процессе социализации, играют ключевую роль в формировании национального самосознания обучающихся. Э.Б. Тайлор, основоположник антропологии как научной дисциплины, предложил парадигмальное понимание культуры как сложного феномена, который не только структурирует человеческое поведение, но и формирует когнитивные и эмоциональные основы идентичности. В контексте современного образования, где вопросы формирования национального самосознания и культурной компетенции становятся особенно актуальными, идеи Э.Б. Тайлора обретают новое звучание и значимость.

Предложенная модель интегрированного подхода к воспитанию патриотизма и национального самосознания представляет собой научно обоснованную и методологически выверенную систему, направленную на формирование гармонично развитой личности, обладающей глубокими знаниями о своей национальной культуре и ценностях, а также активной гражданской позицией. Кроме того, данный подход способствует решению задач по формированию национального самосознания на основе культурно-исторических традиций, сложившихся в российском обществе и народном сознании.

Для определения педагогических условий формирования национального самосознания в рамках патриотического воспитания на основе выше представленного интеграционного подхода необходимо уточнить ключевое понятие «национальное самосознание в контексте патриотического воспитания», опираясь на мнения ведущих специалистов. Так, например, исследователи, такие как Д.С. Александров [1], О.С. Парфенова [2], Л.А. Поломошнов [3] и другие, рассматривают национальное самосознание как осознанность индивидом своей принадлежности к этнической общности, что включает принятие ее исторических, культурных традиций и ценностных основ. Д.С. Александров [1] подчеркивает, что национальное самосознание есть уникальный когнитивный и культурный конструкт личности, который формируется на основе знаний об истории страны, национальной идентичности, культурных традициях, языке межнационального общения и навыков толерантности. По мнению О.С. Парфеновой [2], национальное самосознание помогает человеку интегрироваться в социальную структуру, осознать себя как часть нации, гражданина, патриота, труженика и защитника государства. С.Н. Томилина [5] и А.Н. Томилин [5] видят в национальном самосознании ценностную характеристику личности, определяющую ее целостность как субъекта исторического и культурного процесса. Сюда входят идеи и концепции, отражающие понимание и эмоциональное восприятие нацией самой себя, ее смысла, идеалов, ценностей, целей и интересов.

Таким образом, в нашем исследовании под национальным самосознанием в контексте патриотического воспитания предлагаем понимать ценностную характеристику обучающегося, определяющую его целостность как субъекта исторического процесса, которое включает комплекс идей и концепций, выражающих содержание, уровень и особенности понимания и эмоционального восприятия нацией самой себя, ее смысла, идеалов и ценностей.

Применение обозначенной выше модели интегрированного подхода требует анализа и тщательного отбора педагогических условий, способствующих формированию национального самосознания обучающихся. В свою очередь, национальное самосознания обучающихся в процессе патриотического воспитания требует создания благоприятных педагогических условий для формирования педагогической среды, ориентированной в том числе и на комплексное развитие личности обучающихся. Рассмотрим более детально ключевые из них.

1. Поликультурное образовательное пространство обучающихся. По мнению С.Н. Горшениной [7], создание такого пространства включает интеграцию различных сфер, что обогащает внутренний мир обучающихся и помогает им осознать свою национальную идентичность через знакомство с культурными ценностями и традициями. В поликультурном пространстве обучающиеся имеют возможность углубленного погружения в родную культуру, что укрепляет их связь с национальными ценностями и традициями.

2. Пространство для развития педагогического мастерства преподавателей. Педагогическое мастерство есть комплекс качеств преподавателя, таких как гуманизм, профессионализм, талант и технологичность. Совершенствование мастерства преподавателя с позиции Ф.Т. Шагеевой [8] включает в себя методическую подготовку, обучение в аспирантуре, участие в семинарах и конференциях различного уровня, участие в открытых занятиях и курсах повышения квалификации. В связи с этим для формирования национального самосознания у преподавателя рекомендуем следующую систему мероприятий: (1) профессиональное самообразование, которое включает анализ своей деятельности, изучение опыта коллег и составление плана самосовершенствования; (2) изучение специальной литературы и научных публикаций; (3) участие в семинарах по воспитанию национального самосознания; (4) обмен опытом с коллегами; (5) освоение новых педагогических технологий.

3. Присутствие национального компонента в учебных дисциплинах. Для формирования национального самосознания важно включать в учебные программы материалы о национальной истории, культуре, традициях и природе, что обеспечивает обучающимся осознание уникальности своего народа и уважения культуры других. Основными аспектами работы в данном направлении являются: (1) изучение национальной истории и ее значимости в жизни общества; (2) отражение культурных особенностей и традиций; (3) воспитание позитивного отношения к национальным ценностям; (4) принятие культурных различий других народов; (5) введение национального компонента в целостный учебный процесс.

4. Развитие рефлексивной способности. Рефлексия – это процесс самопознания и анализа своей деятельности, которая помогает обучающимся осознать свои успехи и неудачи, а также определить цели для дальнейшего развития. Перечислим основные этапы рефлексии процесса формирования национального самосознания: (1) дорефлексивный этап (осознание трудностей и анализ ситуации); (2) восстановительный этап (восстановление и анализ выполненной работы); (3) этап усвоения (изучение и осмысление материала); (4) этап рефлексии (обдумывание и формулировка результатов); (5) заключительный этап (выводы для дальнейшей деятельности).

5. Развитие самовоспитания национального самосознания. Самовоспитание – это осознанная деятельность обучающегося, которая направлена на формирование положительных качеств и устранение недостатков. Основные аспекты развития самовоспитания национального самосознания: (1) привлечение внимания к самовоспитанию; (2) разъяснение его важности и методов; (3) демонстрация примеров успешного самовоспитания; (4) разработка личного плана и организация самоконтроля; (5) формирование потребности в самовоспитании национального самосознания; (6) организация творческого подхода к самовоспитанию национального самосознания; (7) педагогическая поддержка и регуляция процесса; (8) подведение итогов и определение новых целей.

Реализация интегрированного подхода к формированию патриотических качеств личности с устойчивым национальным самосознанием предполагает, исходя из специфики и возможностей каждого образовательного учреждения, внедрение педагогических условий, подбор эффективных методов и форм работы, а также обеспечение постоянного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Таким образом, в условиях поликультурной современной образовательной среды формирование национального самосознания у обучающейся молодежи приобретает первостепенное значение, поскольку способствует интеграции индивидов в социокультурное и историческое пространство страны, стимулирует их стремление к самосовершенствованию и достижению личных и профессиональных целей. Более того, он способствует развитию когнитивных и социальных компетенций, необходимых для успешной социализации и профессиональной самореализации. Формирование национального самосознания, рассматриваемое в контексте патриотического воспитания, представляет собой сложный и многогранный процесс, который включает в себя несколько ключевых компонентов, таких как:

– цель: интеграция обучающихся в социокультурное пространство страны и национальной идентичности в контексте воспитания патриотизма;

– задачи: (1) формирование духовно-нравственных ценностей; (2) воспитание уважения к истории и культурному наследию; (3) развитие патриотических чувств и гражданской ответственности; (4) формирование толерантности к представителям различных культур; (5) осознание принадлежности к национальной общности и формирование чувства единства;

– методы: (1) активные (дискуссии, дебаты, штурмы, кейсы, игры) способствуют развитию мышления и коммуникативных навыков; (2) интерактивные (лекции, круглые столы, тренинги, встречи) способствуют углублению понимания изучаемого материала и формированию аналитических способностей;

– приемы: самопознание, самообучение, самовоспитание, самоконтроль и самооценка способствуют развитию ответственности и стимулируют внутреннюю мотивацию; формы организации: внеурочные мероприятия, экскурсии,

Таблица 1

Критерии определения результативности процесса формирования национального самосознания обучающихся учебных учреждений

Направления	*Критерий*	*Методы оценки*
Уровень вовлеченности обучающихся	Активное участие в проектах, мероприятиях, обсуждениях	Анкеты, наблюдения, анализ активности на занятиях
Знание и понимание	Уровень знаний обучающихся о национальной истории, культуре и традициях	Тесты, контрольные работы, рефераты, проекты
Развитие мышления	Способность обучающихся анализировать и оценивать информацию о своей стране и других культурах	Дебаты, эссе, участие в ролевых играх
Формирование патриотических ценностей	Уровень осознания и принятия патриотических ценностей и норм	Опросы, интервью, самооценка обучающихся
Социальная активность	Участие обучающихся в волонтерских движениях и общественных проектах	Количество и качество выполненных волонтерских работ, отзывы участников
Участие в культурных мероприятиях	Активность обучающихся в организации и проведении культурно-массовых мероприятий	Оценка участия, отзывы зрителей и участников
Обратная связь от родителей и сообщества	Удовлетворенность родителей и местного сообщества результатами патриотического воспитания	Опросы, встречи с родителями, обсуждения в сообществе
Долгосрочные изменения в поведении	Изменения в поведении обучающихся, проявляющиеся в их отношении к культуре и обществу в целом	Наблюдения, анализ поведения в общественных местах

встречи с представителями культурной элиты, викторины, которые интегрируют обучающихся в социокультурный контекст и способствуют формированию целостного восприятия национальной идентичности.

Конечным результатом данного процесса является формирование обучающихся с развитым национальным самосознанием, высоким уровнем патриотизма и гражданской ответственности, что, в свою очередь, способствует социальной стабильности и гармонизации межкультурных отношений. Реализация процесса формирования национального самосознания обучающихся требует комплексного подхода, включающего использование педагогического потенциала учебного заведения, учет поликультурной среды, внедрение современных технологий и привлечение квалифицированных преподавателей.

Таким образом, рекомендациями по формированию национального самосознания необходимо считать:

– интеграцию культурного контекста в учебные программы;
– внедрение элементов проектного обучения для практического применения знаний;
– поддержку межкультурного диалога для формирования толерантности;
– вовлечение родителей и местного сообщества;
– воспитание гражданственности и уважения к правам человека и пр.

Бесспорно, что перечисленные рекомендации необходимо адаптировать к возрастным, культурным и социальным особенностям обучающейся молодежи, что позволяет индивидуализировать образовательный процесс и обеспечить его максимальную результативность. Для оценки результативности методических подходов и форм организации образовательного процесса, направленных на формирование национального самосознания и патриотического воспитания, рекомендуем использовать следующие критерии, перечисленные в таблице 1.

Комплексный анализ феномена национального самосознания выявляет его как интегративное качество личности, формирующееся в рамках целенаправленного педагогического процесса. В этом контексте образовательная организация выступает ключевым институтом, обладающим значительным потенциалом для реализации данной задачи.

Важнейшим аспектом данного процесса является создание поликультурного образовательного пространства, включающего в себя не только информационную среду и материально-техническую базу, но и системную воспитательную работу.

Следует подчеркнуть, что результативность формирования национального самосознания напрямую зависит от квалификации педагогического состава. Профессионализм и компетентность обеспечивают не только передачу знаний и навыков, но и способствуют развитию у обучающихся ценностных ориентиров, отражающих национально-культурную идентичность.

В заключение отметим, что формирование национального самосознания представляет собой комплексную задачу, требующую системного подхода и учета множества факторов. Реализация данного процесса способствует не только личностному развитию обучающейся молодежи учебных учреждений, но и укреплению социальной и культурной идентичности общества в целом.

Таким образом, сформулированные в работе цель и задачи решены. Проведен анализ теоретических оснований и педагогических условий для формирования национального самосознания обучающейся молодежи, выявлены ключевые факторы, влияющие на этот процесс, предложена интегративная модель образовательного подхода, направленного на формирование патриотических чувств и гражданской идентичности обучающихся. Считаем, что работа может представлять интерес для преподавателей, занимающихся патриотическим воспитанием молодежи.

Библиографический список

1. Александров Д.С. *Исследование особенностей в содержании и структуре национального самосознания*: монография. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2013.
2. Парфенова О.С. Взаимодействие факторов формирования национального самосознания современного российского общества. *Человек. Общество. Инклюзия*. 2017; № 2 (30): 182–187.
3. Поломошнов Л.А. Терпение как черта русского национального характера. *Kant.* 2019; № 4: 173–178.
4. Томилин А.Н. Государственный патриотизм: сущность, определение, особенности, значение. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2025; № 1 (50): 89–91.
5. Томилина С.Н., Томилин А.Н. Воспитание патриотизма у учащейся молодежи на примерах мужества и героизма участников специальной военной операции. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 296–299.
6. Тайлор Э. *Первобытная культура.* Москва: Политиздат, 1989.
7. Горшенина С.Н. Поликультурное образовательное пространство как педагогический феномен. *Историческая и социально-образовательная мысль.* 2013; № 6: 64–69.
8. Шакаева Ф.Т. Педагогическое мастерство преподавателя инженерного вуза: пути совершенствования. *Высшее образование в России*. 2017; № 10 (216): 88–93.

References

1. Aleksandrov D.S. *Issledovanie osobennostej v soderzhanii i strukture nacional'nogo samosoznaniya*: monografiya. Volgograd: Volgogradskoe nauchnoe izdatel'stvo, 2013.
2. Parfenova O.S. Vzaimodejstvie faktorov formirovaniya nacional'nogo samosoznaniya sovremennogo rossijskogo obschestva. *Chelovek. Obschestvo. Inklyuziya.* 2017; № 2 (30): 182-187.
3. Polomoshnov L.A. Terpenie kak cherta russkogo nacional'nogo haraktera. *Kant.* 2019; № 4: 173-178.
4. Tomilin A.N. Gosudarstvennyj patriotizm: suschnost', opredelenie, osobennosti, znachenie. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2025; № 1 (50): 89-91.
5. Tomilina S.N., Tomilin A.N. Vospitanie patriotizma u uchaschejsya molodezhi na primerah muzhestva i geroizma uchastnikov special'noj voennoj operacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 296-299.
6. Tajlor `E. *Pervobytnaya kul'tura.* Moskva: Politizdat, 1989.
7. Gorshenina S.N. Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo kak pedagogicheskij fenomen. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'.* 2013; № 6: 64-69.
8. Shakaeva F.T. Pedagogicheskoe masterstvo prepodavatelya inzhenernogo vuza: puti sovershenstvovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2017; № 10 (216): 88-93.

Статья поступила в редакцию 09.07.25

УДК 37.017 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-203-207

Lukash S.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: lukash.serg@yandex.ru*
Yakovleva E.V., *postgraduate, Department of Theory, History of Pedagogy and Educational Practice, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia); English Language Teacher, Gymnasium No. 4 of Novorossiysk named after Admiral G.A. Ugryumov (Novorossiysk, Russia), E-mail: altis99@yandex.ru*
Balyaeva S.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: bs702@mail.ru*

EDUCATIONAL POTENTIAL OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF K.I. PODYMA IN THE SPIRITUAL AND MORAL HERITAGE OF RUSSIAN PEDAGOGY. The article identifies the educational potential of the socio-pedagogical, spiritual and moral heritage of Konstantin Ivanovich Podyma (1946 – 2013), a Soviet and Russian writer, journalist, filmmaker, social educator, whose active educational work fell on the late 60s of the last century – the 2000s of this century. The educational potential of the social and pedagogical creativity of K.I. Podyma is considered in the context of the spiritual and moral heritage of Russian pedagogy. The thesis is substantiated that the creativity of K.I. Podyma is a continuation and development of the humanistic traditions of the spiritual and moral heritage of Russian pedagogy. The thesis is substantiated that the work of K.I. Podyma is a continuation and development of the humanistic traditions of the spiritual and moral heritage of Russian pedagogy. The authors come to the conclusion that the educational potential of the socio-pedagogical heritage of K.I. Podyma represents a national cultural and educational value, embodying the paradigm of citizenship and collectivism, aimed at the civic-patriotic development of the individual and the achievement of public good in socially significant activities.

Key words: **social and pedagogical heritage of K.I. Podyma, educational potential, spiritual and moral heritage of Russian pedagogy, humanistic traditions, cultural and educational value**

С.Н. Лукаш, *д-р пед. наук, проф., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: lukash.serg@yandex.ru*
Е.В. Яковлева, *соискатель, Армавирский государственный педагогический университет, учитель английского языка, МБОУ гимназия № 4 имени адмирала Г.А. Угрюмова МО г. Новороссийск, г. Новороссийск, E-mail: altis99@yandex.ru*
С.А. Баляева, *д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: bs702@mail.ru*

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ К.И. ПОДЫМЫ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ НАСЛЕДИИ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Статья посвящена выявлению воспитательного потенциала социально-педагогического, духовно-нравственного наследия Константина Ивановича Подымы (1946–2013) – советского, российского писателя, журналиста, кинематографиста, социального педагога, чья активная просветительская деятельность пришлась на вторую половину 60-х годов прошлого столетия – нулевые годы нашего века. Воспитательный потенциал социально-педагогического творчества К.И. Подымы рассматривается в контексте духовно-нравственного наследия российской педагогики. Обосновывается тезис о том, что творчество К.И. Подымы является продолжением и развитием гуманистических традиций духовно-нравственного наследия российской педагогики. Авторы приходят к выводам о том, что воспитательный потенциал социально-педагогического наследия К.И. Подымы представляет собой национальную культурно-образовательную ценность, воплощающую в себе парадигму гражданственности и коллективизма, нацеленную на гражданско-патриотическое развитие личности и достижение общественного блага в социально-значимой деятельности.

Ключевые слова: **социально-педагогическое наследие К.И. Подымы, воспитательный потенциал, духовно-нравственное наследие российской педагогики, гуманистические традиции, культурно-образовательная ценность**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках проекта № ППН – 24.1/8

Актуальность исследования обусловлена тем, что усиление воспитательной функции образования вызвало потребность к переосмыслению содержательного наполнения педагогических терминов и коннотаций, объясняющих в той или иной мере воспитательный процесс. Одним из таковых выступает словосочетание «воспитательный потенциал», довольно часто употребляющееся в научно-педагогической литературе, но трактуемое зачастую исследователями неоднозначно.

Объектом нашего исследования является воспитательный потенциал духовно-нравственного наследия российской педагогики. Наследие – это достижения прошлого, переданные современникам. Понять свое прошлое – это возможность опереться на свои социокультурные корни в поиске перспективных целей развития, которые детерминируются не только образовательной, но и в первую очередь социально-политической составляющей. Данный вектор отражается, прежде всего, в курсе на государственный суверенитет Российской Федерации, значение которого возросло в связи с беспрецедентным внешним давлением на нашу страну.

Одним из существенных проявлений идей суверенизации явилось создание добротной методологической базы для усиления воспитательной функции образования, насыщения ее новыми смыслами и традиционными ценностями. Данное обстоятельство открывает перспективы новых направлений исследований, одним из которых является системное обращение к отечественным гуманистическим традициям, к региональной историко-педагогической мысли, содержащей укорененные в российскую культуру образы и образцы воспитательного потенциала российской педагогики. В соответствии с данной логикой предметом исследования в нашей статье выступает воспитательный потенциал социально-педагогического, духовно-нравственного наследия Константина Ивановича Подымы (1946–2013) – советского, российского писателя, кинематографиста, социального педагога, автора ряда героико-патриотических молодежных операций, получивших всесоюзный и всероссийский статус.

Целью статьи является выявление воспитательного потенциала социально-педагогического творчества К.И. Подымы в духовно-нравственном наследии российской педагогики.

Задачи:

– уточнить смысловое наполнение понятий «духовно-нравственное наследие российской педагогики», «воспитательный потенциал духовно-нравственного наследия российской педагогики»;

– выявить составные части воспитательного потенциала духовно-нравственного, социально-педагогического наследия К.И. Подымы;

– обосновать значение воспитательного потенциала социально-педагогического творчества К.И. Подымы в духовно-нравственном наследии российской педагогики.

Научная новизна исследования заключается в том, что авторы впервые рассмотрели комплексно воспитательный потенциал духовно-нравственного наследия российской педагогики в аспекте востребованности социумом суверенной цивилизационной модели российского образования. При этом обосновывается тезис о том, что социально-педагогическое творчество К.И. Подымы является продолжением и развитием гуманистических традиций духовно-нравственного наследия российской педагогики.

Теоретическая значимость заключается в следующем: обосновано положение о том, что воспитательный потенциал социально-педагогического наследия К.И. Подымы представляет собой национальную культурно-образовательную ценность, воплощающую в себе парадигму гражданственности и коллективизма, нацеленную на гражданско-патриотическое развитие личности и достижение общественного блага в социально-значимой деятельности. Уточнено смысловое наполнение понятий «духовно-нравственное наследие российской педагогики», «воспитательный потенциал духовно-нравственного наследия российской педагогики».

Практическая значимость состоит в том, что полученные результаты исследования позволяют использовать воспитательный потенциал социально-педагогического творчества К.И. Подымы в аспекте развития гуманистических традиций духовно-нравственного наследия российской педагогики.

Объект исследования в статье имманентно нацеливает на анализ понимания воспитательного потенциала в аспекте двух важных компонентов культуры: наследия и духовности. Проследим влияние этих сфер культуры человека на понимание сущности воспитательного потенциала в логике развития объекта и предмета нашего исследования, в переходе от общих методологических основ духовно-нравственного наследия российской педагогики к частному его проявлению в социально-педагогическом творчестве К.И. Подымы.

Ряд авторов, обращаясь к проблематике воспитательного потенциала, вкладывают в его определение различное содержание. Воспитательный потенциал трактуется как социально-психологический фактор, способствующий личностному развитию человека [1]. Воспитательный потенциал образователь-

ного процесса рассматривается как социально-культурный феномен, обеспечивающий развитие детей и молодежи, как совокупность возможностей в области воспитания [2]. Воспитательный потенциал сообщества характеризуется с точки зрения целостных, объективных (средства, объединяющие материальные и бытовые условия, структуру) и субъективных (например, способность педагога к творческой деятельности) характеристик [3].

По мнению М.В. Шакуровой и К.А. Козельской, структура воспитательного потенциала детализируется, исходя из системного представления о его сущности [4]. Авторы ссылаются на исследования В.Д. Григорьева, детализировавшего структуру воспитательного потенциала социального субъекта, базовыми основами которого являются: аксиологический, телеологический, концептуальный компоненты, методический компонент – методики и социальные технологии, использующиеся в процессе воспитания подрастающих поколений; инструментальный компонент – средства воспитания, привлекаемые для решения воспитательных задач [4].

Аксиологический и культурологический подходы являются основными в анализе воспитательного потенциала культуры, в частности, воспитательного потенциала культуры российского казачества как результата материальной и духовной деятельности человека российской культуры [5].

Интересна трактовка воспитательного потенциала в аспекте анализа его как социально-философской категории. А.Н. Тесленко и Е.А. Дмитриенко рассматривают данное понятие в диалектике его развития от общего через особенное к частному: «потенциал – социальный потенциал – культура – духовный потенциал – воспитательный потенциал» [6]. Авторы обосновывают сущность и специфику воспитательного потенциала, который, по их мнению, соизмеряется с положительной культурообразующей энергией [6, с. 122]. Следуя данной логике, воспитательный потенциал можно определить как процесс и результат воспитательной деятельности людей, «положительной культуросообразной энергии», направленной на общественное благо и социальное развитие.

А.Н. Тесленко и Е.А. Дмитриенко анализируют понятие «духовный потенциал» как синтез двух составляющих: духовности и потенциала. «Духовный потенциал» трактуется авторами как личностные качества индивида, проявляющиеся в социальных отношениях на основе принятых ценностей [6, с. 122]. Становление духовности происходит в условиях реализации воспитательной концепции, в основу которой заложена идея диалога как основы понимания сущности взаимоотношений в воспитательном процессе. Основным критерием социальной ценности как воспитательного, так и духовного потенциала является «общественное благополучие всех и каждого социальных субъектов, объектов, находящихся в жизненной сфере данной системы или имеющих к ней отношение» [6, с. 123]. При этом педагогическое управление развитием воспитательного потенциала рассматривается как создание необходимых условий, как «сложный процесс педагогического управления воспитательными возможностями» [7].

Таким образом, и воспитательный потенциал, и духовный потенциал обретают свою сущность в результатах воспитания, в высоком качестве субъект-субъектного диалога – урока, в воспитательной концепции, управление возможностями и ресурсами которой обеспечивает реализацию воспитательного потенциала.

Итак, и воспитательный, и духовный потенциал имеют свою взаимообусловленную онтологию, связанную, в том числе, с накоплением и эффективным управлением общественно-значимого опыта, традиций, воспитательных концепций, что априори обращает нас к проблематике понятия «педагогическое наследие» как духовного багажа культурных достижений человечества и конкретно достижений и особенностей национальной российской педагогики.

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегов дает термину «наследие» следующее определение: «Наследие – явление духовной жизни, быта, уклада, воспринятое от прежних поколений, от предшественников» [8]. Ключевым в семантике данного термина, на наш взгляд, является словосочетание «явление духовной жизни». Именно в данном контексте рассматриваются предмет и объект нашего исследования. Ибо, как замечает доктор педагогических наук, профессор Е.П. Белозерцев, «даже обращаясь в зримые образы мира материального, наследие имеет своим источником сферу Духа, не теряет с ней связи» [9, с. 20].

Мы солидарны с Е.П. Белозерцевым в его оценке феномена отечественного образования как историко-педагогического наследия, «которое характеризуется как выдающееся, общепризнанное, имеющее непреходящую ценность не только для национальной, но и мировой культуры» [9, с. 20]. Безусловно, педагогическое наследие требует бережного и вдумчивого к нему отношения. Изучить и понять наследие – значит анализировать его с разных сторон и методологических основ. Одним из таковых является тезаурусный подход, который объясняет актуализацию идей и смыслов прошлых времен в реалиях современности [10]. Обращение к прошлому и извлечение из него значимых смыслов – это один из трендов постсовременного, постсоветского развития. Для России, твердо обозначившей свой курс на суверенизацию, это одно из базовых оснований – находить в прошлом идеи и потенциал для опережающего роста в соответствии с особенностями отечественной культуры и цивилизации.

В этом плане актуализируется проблематика воспитательного потенциала наследия российской, советской педагогики, прежде всего, как духовного, историко-культурного наследия, поиск конкретных образцов этого наследия, чей опыт и социальное творчество позволяют «сделать «наше наследие» нашим». Профессор Е.П. Белозерцев справедливо отмечает: *«Сделать «наше наследие» нашим* трудно не только в силу объективных причин…. Гораздо важнее не утерять, сохранить, *унаследовать силу Духа*, с которой писали наши предки, которая животворит их труды и которую мы, восприняв от своих отцов, должны передавать своим детям с тем, чтобы каждое новое поколение могло воспользоваться наследием во благо» [9, с. 21].

Анализируя наследие отечественной педагогики в аспекте его воспитательного потенциала, мы имманентно обращаемся к категории «традиция», ибо она и есть некий положительный опыт (наследие), который зарекомендовал себя в обществе и должен быть передан новому поколению. Традиция в контексте тезаурусного подхода «это передача огня, а не поклонение пеплу», это основа для современного развития общества, укорененного в отечественную культуру и цивилизацию. Академик РАО Е.В. Бондаревская отмечала: «…нельзя забывать, что воспитание призвано удерживать национальную традицию, которая является фундаментом восстановления культуросообразных форм бытия современного нам общества» [11, с. 19].

В основе российской педагогической традиции лежит идея гуманистического идеала, нацеленного на становление и формирование «образа», личности человека, устремленного к горнему, к возвышенному (возвышенному питанию – «воспитанию») [11]. Являясь ярким выразителем русской культуры, объединявшей в себе Западную и Восточную цивилизации, российская педагогика аккумулировала в себе ее уникальные свойства. Православие, выступая на протяжении веков идеологической основой российской государственности, сформировало понимание главной цели образования – воспитание человека «по образу и подобию Божьему», ориентировало воспитание личности на такие социально-значимые ценности русской культуры, как коллективизм, соборность, взаимопомощь и взаимовыручка, добрососедство и веротерпимость [12].

Гуманистичность российской культурной традиции можно охарактеризовать онтологизмом, вкладывая в это понятие развитие особого, специфичного Духа, ориентированного, по мысли Ф.М. Достоевского, на «всемирную отзывчивость» или «всечеловечность». В своих онтологических основаниях русская культура «формирует особый тип личности с постматериалистической структурой потребностей, феномен «очарованного странника» (Н. Лесков), взыскующего не материальных ценностей, не жизненного успеха, а правды, справедливости и смысла жизни» [13].

Е.П. Белозерцев, анализируя историко-культурные корни отечественного образования, которые предопределяли формирование национальной образовательной модели, предлагает ввести понятие «константы русского образования», под которым автор предлагает «подразумевать постоянные, практические неизменные при тех или иных преобразованиях черты, которые делают явление русского воспитания целостным и позволяют увидеть его природу в самых общих чертах. Первая константа – *духовность* – особое внимание русского человека к сфере абсолютного, вечного. Суть ее в том, что русский человек хочет действовать «во имя чего-то абсолютного», пренебрегая временным, конечным… Вторая константа – *открытость* – способность русской культуры и образования открываться внешним влияниям…, духовно обогащаться и преобразовывать их, сохраняя свою неповторимость и единственность… Третья константа – *традиционность* – опора на народную культуру, педагогику, эмпирически сложившийся порядок образования человека» [9, с. 174].

Таким образом, гуманистический идеал отечественной педагогики трактует процессы образования как возможность духовного совершенствования, обретения смыслов жизни в стремлении восходить к «Образу и Подобию» [14]. Учитель в российской педагогике предстает в образе духовного и нравственного авторитета, а сама школьная система в России формировалась прежде всего как воспитательная система, в которой народность российского образования выражалась, в частности, в элитаризме – равенстве в получении образования для широких слоев, с особой эффективностью реализованного в советской школе.

Культуре рациональности и эгоцентричности Западного мира российская цивилизация противопоставила культуру духовную, культуру сердца – кордоцентризм, сущность которого прекрасно выразил российский философ и педагог В.В. Розанов в символической фразе: «Мы не по думанью любим, а по любви думаем. Даже и в мысли – сердце первое» [15, с. 368].

Идеи кордоцентризма, вытекающие из духовной сущности православия, были выражены ранее, во второй половине XVIII в., в трудах директора Славяно-греко-латинской академии, члена Святейшего синода, митрополита Московского и Коломенского Платона: «учение... не столько зависит от красноречия и остроумия, сколько от непорочности и чистоты сердца учителева» [16]. Сердце в данном случае выступает не только как важный физиологический орган: в русской культуре сердце и душа зачастую синонимичны. Если «душа» «это – некое обобщение, возникшее как способ говорить просто о сложном явлении Духа вне человеческого тела», то «сердце» – средоточие высшего способа познания, единение разумного и нравственного начал в человеческой личности [15, с. 369].

Сложные, но в то же время взаимодополняющие свойства души и сердца отражены в пословицах как одном из средств воспитания в этнопедагогике русского народа: «сердце душу бережет и душу мутит»; «душа душу знает, а сердце сердцу весть подает»; «рад бы сердцем, да душа не принимает»; «Бог живет в честном сердце»; «кто не закалит своего сердца, не воспитает ребенка»; «лучше богатырское сердце, чем золочёный меч» и др.

Кордоцентризм ярко выражается в трудах одного из основоположников русской образовательной традиции XVIII века Н.И. Новикова (1744–1818). В трактате «О воспитании и наставлений детей» Н.И. Новиков изложил свою педагогическую концепцию, где особое внимание уделено идее сердца – высшему проявлению духовности человека: «Следовательно, разумное воспитание состоит не только в образовании ума, но и сердца. Образовывать сердце детей называется устремлять склонности и желания их к самолучшим вещам, вливать в них владычествующую любовь ко всему тому, что истинно, справедливо и добро… Образование сердца... предполагает образование духа» [17, с. 466].

Поучения, которые Н.И. Новиков адресует всем наставникам в «воспитании сердца», во многом перекликаются с требованиями церковной педагогики в сохранении своего сердца в чистоте помыслов и величии Духа: «Приучайте детей действовать по усмотрениям и причинам, а не по слепым побуждениям или одному своемыслию... Научайте их почитать добродетель не за строгую повелительницу, не за неприятельницу радости и увеселения, но за самолучший и единый надежный способ к истинному блаженству... Не позволяйте им судить ближнего с беспощадной строгостью... Старайтесь влить в них искреннюю любовь и благоволение ко всем человекам без различия состояния, религии, народа или внешнего счастия... Наконец, научайте их терпению в страдании, бодрости и постоянству в несчастии, смелости и неустрашимости во всяких обстоятельствах» [17, с. 481–483].

Проблемы социального наследования, передача традиционных ценностей русско-российской культуры подрастающим поколениям, нравственная позиция учителя являлись предметами научно-философских, педагогических изысканий в XIX – начале XX столетия Г.В. Белинского, Н.Г. Чернышевского, К.Д. Ушинского, В.В. Розанова, П.Ф. Каптерева, В.В Зеньковского, М.И. Демкова, В.Н. Сорока-Росинского и др. Все они последовательно отстаивали гуманистическую философско-педагогическую традицию российского образования: восходить в своих целях к высокому, горнему идеалу – образу и подобию Божьему; духовно-нравственный императив, реализовывавшийся в идеях соборности, труда на благо общества, народности, благотворительности и альтруизма, нравственной миссии российского учителя.

Основоположник российской научной педагогики К.Д. Ушинский (1824–1875), выдающийся ученый XIX века, оставил нам, своим потомкам, замечательное духовно-нравственное наследие, значение которого велико и востребовано в нашем непростом времени. Е.П. Белозерцев, анализируя творчество К.Д. Ушинского, пишет: «Ушинский задолго до новоявленных и бренчащих словосочетаний «альтернативные школы», «инновационные системы», «новое педагогическое мышление» и др. в середине XIX в. сформулировал на уровне идеологии и создал на уровне практики основы национальной системы образования, он оставил нам настоящее щедрое наследство» [9, с. 208].

Основная идея педагогической системы К.Д. Ушинского состоит в единстве духовного и материального в жизни человека [18]. Вполне актуально звучат слова великого русского педагога о значении религии в становлении российского образования: «Современная педагогика исключительно выросла на христианской почве, и для нас нехристианская педагогика есть вещь немыслимая – безголовый урод и деятельность без цели, предприятие без побуждения позади и результатов впереди» [19, с. 46].

Философские взгляды К.Д. Ушинского, опыт и знания, почерпнутые им при изучении особенностей зарубежных образовательных систем, позволили ученому сформулировать свою идеологическую триаду: «Народность. Православие. Наука». Данная триада рассматривалась им как основа строительства образования в России. Благодаря данной идеологеме К.Д. Ушинскому удалось «построить и дать развернутое педагогическое мышление, основываясь на идее и принципе народности» [9, с. 210].

В деле нравственного воспитания К.Д. Ушинский много внимания уделял значению личности учителя, отмечая, что образ и личность учителя является основой для нравственной позиции самих учеников, формирования их мировоззрения и жизненных ценностей: «Нравственное чувство, благороднейшее и нежнейшее растение души человеческой, требует большого ухода и присмотра, чтобы вырасти и окрепнуть... И никто лучше педагога не сможет справиться с этой сложнейшей задачей, причем успех здесь предопределяется высокой духовностью его личности» [19, с. 31].

Педагогическая система К.Д. Ушинского выстраивалась, прежде всего, на четкой идейно-методологической основе (идеологема «Народность. Православие. Наука»), логично перетекая в технологизированную сферу с соответствующим набором форм, средств, методов воспитания. Педагогический талант К.Д. Ушинского способствовал появлению плеяды замечательных педагогов, его последователей: Н.Ф. Бунакова, Н.А. Корфа, В.И. Водовозова, Д.Д. Семенова, Л.Н. Модзалевского, развивших и укрепивших духовно-нравственную, гуманистическую традицию отечественной педагогики, нацеленную на становление и формирование «Образа» – личности человека, устремленной к идеалу, к горнему, к возвышенному.

Таким образом, российская педагогика на протяжении веков всегда находила баланс между своей идеальной стороной, конкретизирующейся в духовно-нравственных ценностях, в определенных ментально-ценностных константах, установках и образцах для подражания, и технологической стороной, выраженной в средствах, формах и методах воспитания [14]. Более того, технологическая сторона выступала органичной, но в большей мере опосредованной стороной духовно-идейной основы воспитательного процесса.

Духовно-идеальная сфера советской педагогики в своих сущностных началах во многом продолжала гуманистические, духовно-нравственные традиции отечественного образования. Целью воспитания здесь выступал иной образ – всесторонне развитый человек, активный строитель коммунизма. Именно в это время во всей своей полноте раскрывается социально-педагогический опыт В.А. Сухомлинского, квинтэссенцией которого выступает уникальный российский кордоцентризм.

Эмоциональная культура, философия сердца – кордоцентризм лежала в основе педагогического творчества выдающегося советского педагога В.А. Сухомлинского, творчески развившего идеи Н.И. Новикова, Г.С. Сковороды, В.В. Розанова, К.Д. Ушинского, В.Н. Сороки-Росинского. Педагогическое наследие В.А. Сухомлинского обращает нас к гуманистической традиции отечественной педагогики, где духовное начало учителя стимулирует умственное и эмоциональное развитие воспитанников: «Педагог становится наставником детей и юношества постольку, поскольку он тонко и чутко познает мир умом и сердцем. В воспитании подростков это качество приобретает особый смысл…» [20, с. 520].

У В.А. Сухомлинского понятие «сердце» – это, прежде всего, духовная реализация физической субстанции человека, которая априори опосредована глубинами его сознания: миром мысли, чувства, верой. Сухомлинский писал: «Я стремлюсь к тому, чтобы уже в годы детства в сознании каждого маленького гражданина утверждалась нерушимая, незыблемая, непреложная вера в нравственные святыни нашего Отечества, народа. Но ни во что не верящий человек не может быть ни духовно сильным, ни нравственно чистым, ни мужественным» [21, с. 234].

Великий педагог призывал учителей воспитывать у себя способность «чувствовать сердцем», понимать окружающих и себя самого, считая это качество одним из «ответственных сфер совершенствования педагогического мастерства учителя». «Если вы хотите быть настоящим воспитателем, раскройте перед юным сердцем красоту человеческого, прежде всего в самом себе – это очень важно» [20, с. 536]. В.А. Сухомлинский считал: «…чтобы стать настоящим воспитателем детей, надо отдать им свое сердце», поскольку «без постоянного духовного общения учителя и ребенка, без взаимного проникновения в мир мыслей, чувств, переживаний немыслима эмоциональная культура», которая является «плотью и кровью культуры педагогической» [20, с. 535].

Воспитание патриота и гражданина, по мысли В.А. Сухомлинского, начинается с малых лет, когда сердца детей освещаются ярким светом духовной красоты «отдающего свое сердце детям» учителя. «Совестливые люди вырастают там, где царит дух удивления красотой героизма, мужества, верности убеждениям, готовности отдать жизнь во имя идеалов и идей. Этот дух удивления создает ту утонченность сердца, благодаря которой слово становится мощным средством воспитания» [21, с. 156].

Таким образом, духовно-идеальная сфера отечественной педагогики в советский период не только не пресеклась, но продолжилась и в значительной мере усилилась, обогатившись новыми духовно-нравственными ориентирами. Духовно-нравственное наследие российской советской педагогики – это живой опыт традиций, которые служат основой для осмысления вызовов, стоящих перед развитием нашего общества и государства.

Новая методология суверенного развития всех сфер социально-экономического развития России предоставляет возможность переосмыслить наше педагогическое наследие, извлечь из него идеи, значимые для современности, актуализировать социально-педагогическое творчество людей, чей вклад в копилку отечественной педагогики значителен и востребован самой жизнью. В данном контексте весьма плодотворно обращение к региональной историко-педагогической мысли, которая содержит понятные, укорененные в российскую культуру образы и образцы для подражания, наполненные высокими чувствами и идеалами.

В соответствии с предметом нашего исследования обратимся к выявлению воспитательного потенциала творческого наследия одного из ярких представителей социально-педагогического направления советского и постсоветского периодов отечественной педагогики Константина Ивановича Подымы (1946–2013) – талантливого социального педагога, журналиста, кинематографиста, чья активная гражданская, просветительская деятельность пришлась на вторую половину 60-х годов прошлого столетия – нулевые годы нашего века. Оценка творческого вклада К.И. Подымы в гуманитарную сферу отечественной культуры охватывает его литературную, кинематографическую, общественную деятельность. В то же время оценка деятельности К.И. Подымы со стороны профессионального педагогического сообщества включает единичные работы и не получила еще своего комплексного характера [22]. Анализ воспитательного потенциала социально-педагогического наследия К.И. Подымы начнем с личностного образа Константина Ивановича – писателя, журналиста, кинематографиста, общественного деятеля, социального педагога с ярко выраженной гражданской позицией, патриота своего Отечества.

Духовно-нравственное и социально-педагогическое наследие Константина Ивановича Подымы – талантливого организатора, создателя юношеского гражданско-патриотического объединения «Шхуна ровесников» (1965, г. Новороссийск), журналиста, кинематографиста, члена Союза писателей России, автора более 50 героико-патриотических молодежных операций, получивших всесоюз-

ный и всероссийский статус («Бескозырка», «Вечный огонь», «Морская душа», «Умираю, но не сдаюсь» и др.), включает в себя десятки книг, сценариев телевизионных передач и документальных кинолент, посвященных проблемам воспитания подрастающих поколений; сотни статей в периодической печати; многочисленные сборники стихов и песен, океанские и морские суда, названные по инициативе К.И. Подымы. Его соратник по «Шхуне ровесников» писатель В.Б. Пахомов отмечает, что К.И. Подыма воспитал целую плеяду советских и российских людей, для которых гражданственность, патриотизм, верность своим идеалам, служение Отечеству явилось смыслом их жизни. В.Б. Пахомов пишет: «Основное внимание в общественной деятельности и творчестве Подыма всегда уделял работе с молодёжью» [23, с. 35].

Исколесив почти весь необозримый Советский Союз, по его собственному выражению, «пропараллелив параллель», К.И. Подыма всегда возвращался к родным берегам Черного моря, к городу его детства и юности – Новороссийску. Любимое его детище – литературно-патриотический клуб «Шхуна ровесников» при всемерной и постоянной поддержке своего бессменного флаг-штурмана продолжал и расширял свою деятельность и в 80-е, и в 90-е, и в 2000-е годы. В.А. Буравкин в очерке «Чтобы мы не забыли», посвященном К.И. Подыме, приводит впечатляющую статистику: «За 1965–2011 в делах «ШР» и операциях, проведенных по ее инициативам, приняло участие около 450 тысяч человек. О «Шхуне» упоминается в 117 книгах, вышедших общим тиражом 2 млн 780 тысяч экземпляров» [23, с. 31].

Аксиологический аспект воспитательного потенциала духовно-нравственного наследия К.И. Подымы выражается в общественно-значимой воспитательной идее, представляющей собой коллективистский характер общественно-полезной деятельности, направленной на саморазвитие личности и достижение общественного блага и составляющей сущность его педагогического творчества. Использование К.И. Подымой элементов социально-педагогического опыта коммунарской методики И.П. Иванова и педагогики сотрудничества С.Л. Соловейчика способствовало появлению собственной авторской концепции гражданско-патриотического воспитания подростков и юношества, которая с успехом применялась им в деятельности литературно-патриотического клуба «Шхуна ровесников». Основными принципами концепции гражданско-патриотического воспитания подростков и юношества К.И. Подымы выступали сознательность и активность личности, апелляции к высоким человеческим чувствам, к юношеской романтике, героизму, самопожертвованию, взаимовыручке, солидарности и коллективизму, ротация руководящих органов, коллегиальность принимаемых решений, опора на сильные стороны и поддержка личности в коллективе, преемственность в соблюдении традиций и непрерывный поиск новаций.

В своем социально-педагогическом творчестве К.И. Подыма постоянно обращается к образам-идеалам для подражания, понимая, насколько это важно для становления мировоззрения подростков и юношества. Константин Иванович выступил инициатором создания дома-музея Николая Островского в Новороссийске, чей жизненный и писательский подвиг вдохновлял миллионы советских людей. К.И. Подыма совместно с участниками «Шхуны ровесников» разработал сценарий и неоднократно проводил Всесоюзную акцию «Клинок», посвященную памяти Н.А. Островского.

К.И. Подыма разработал сценарный план гражданско-патриотической акции «Погибаю, но не сдаюсь», посвященной памяти подвигов моряков Черноморского флота. Данный проект, так же, как и «Бескозырка», посвященная подвигу героев-защитников Малой Земли в Новороссийске, обретает характер Всесоюзной акции, в которую включаются молодежные и ветеранские организации городов Новороссийска, Керчи, Севастополя, Одессы [23].

Все творчество К.И. Подымы наполнено поиском конкретных образов-идеалов, которые служили маяками для воспитания гражданственности и патриотизма у молодежи. Ведя постоянный диалог с юношеством на страницах своих книг, апеллируя к славным именам и деяниям наших предков, К.И. Подыма обращается к подросткам: «А каким будет твой след? Что ты оставишь людям?.. Вспомни и те наставления, которые оставляли своим потомкам мудрые и славные люди… Возьми это слово. Сохрани в сердце. В бесконечной череде дней понеси его дальше в третье тысячелетие. Я уверен – у тебя это непременно получится! И увидишь, и почувствуешь, как станешь сильнее, обретя свое место в жизни, стремясь сделать всю нашу жизнь – на доброй русской земле – более лучшей, более честной и самой справедливой на свете!» [24, с. 124].

В заключение отметим, что К.И Подыма в своем социально-педагогическом творчестве на протяжении более пятидесяти лет реализовывал гуманистическую традицию отечественной педагогики – восходить к высотам человеческого Духа, строить свою жизнь по «образу и подобию» воспитательного идеала, представляющего собой совершенный личностный образ, выражающийся в формуле «патриот малой Родины – гражданин России».

Творчество К.И. Подымы, безусловно, относится к педагогическому наследию, составляющему десятки его книг, статей в центральной и региональной прессе, сборников стихов и песен, документальных кинолент и телевизионных передач. Все это, в том числе практическая деятельность автора в качестве вдохновителя и организатора всесоюзных и всероссийских акций, направлено на решение главной цели – воспитание у подрастающих поколений общественно значимых ценностей и качеств личности [23]. Духовность и нравственность социально-педагогического наследия К.И. Подымы выражается в созданных им эффективных условиях для формирования личностно значимых ценностей подростков в процессах социализации и идентификации личности с воспитательным идеалом, с отечественной культурой и цивилизацией [22].

Таким образом, воспитательный потенциал социально-педагогического наследия К.И. Подымы представляет собой национальную культурно-образовательную ценность, воплощающую в себе парадигму гражданственности и коллективизма, нацеленную на гражданско-патриотическое развитие личности и достижение общественного блага в социально значимой деятельности. Составными частями воспитательного потенциала социально-педагогического наследия К.И. Подымы являются:

– личностный образ К.И. Подымы – писателя, журналиста, кинематографиста, общественного деятеля, социального педагога с ярко выраженной гражданской позицией, патриота своего Отечества;

– общественно значимая воспитательная идея, выражающая коллективистский характер общественно полезной деятельности, направленная на саморазвитие личности и достижение общественного блага;

– воспитательный идеал, представляющий собой совершенный личностный образ, выступающий конкретизацией воспитательной идеи и выражающийся формуле «патриот малой Родины – гражданин России»;

– концепция гражданско-патриотического воспитания К.И. Подымы, основанная на структурировании коммунарской методики И.П. Иванова и педагогики сотрудничества С.Л. Соловейчика в форме литературно-патриотического клуба «Шхуна ровесников»;

– духовно-нравственный характер социально-педагогического наследия К.И. Подымы, обусловленный социально значимыми ценностями его литературно-педагогического творчества, апелляцией к высоким человеческим чувствам и сакральным смыслам – гражданственности, героизму, долгу перед Родиной, коллективизму, соборности, беззаветному служению Отечеству, альтруизму, вере в человека.

Педагогика К.И. Подымы – это постоянный высокопрофессиональный диалог с ребенком, максимально приближенный к интересам и потребностям подростков и юношества. Это педагогика яркого образа, апеллирование к благородным человеческим чувствам и качествам. В этом аспекте творческое наследие К.И. Подымы является продолжением гуманистических традиций российской педагогики в стремлении строить свою жизнь «по образу и подобию», соизмеряя действия с общественным благом и высоким духовно-нравственным идеалом.

Таким образом, поставленная в работе цель была выполнена, обоснована научная новизна исследования, считаем, что данное исследование представляет интерес для педагогов как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. Кучмаева О.Е., Марыганова Е.А., Петрякова О.Л., Синельников А.Б. О современной семье и ее воспитательном потенциале. *Социологические исследования.* 2010; № 7: 49–55.
2. Кирпичник А.Г. *Изучение активности детей в социуме.* Москва: Просвещение, 2010.
3. Дьяков И.А. Содержание категории «воспитательный потенциал» в современных исследованиях. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 5: 271–274.
4. Шакурова М.В., Козельская К.А. Воспитательный потенциал как предмет современных социально-педагогических исследований. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. 2018; Выпуск 50: 22–34.
5. Лукаш С.Н. *Воспитание подрастающих поколений в традициях и инновациях культуры казачества Юга России.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2010.
6. Тесленко А.Н., Дмитриенко Е.А. Воспитательный потенциал как социально-философская категория. *Философия образования.* 2014; № 2 (53): 114–125.
7. Чиркова М.В., Першина Т.В. К проблеме развития воспитательного потенциала семьи, воспитывающей ребенка дошкольного возраста. *«Концепт»*. 2016; Т. 17: 509–513. Available at: http://e-koncept.ru/2016/46277.htm
8. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка.* Available at: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=15991
9. Белозерцев Е.П. *Образование: историко-культурный феномен:* курс лекций. Санкт-Петербург: Юридический центр Пресс, 2004.
10. Луков В.А. Концепция тезаурусных сфер. *Знание. Понимание. Умение*. 2014; № 1: 307–326.
11. Бондаревская Е.В. *Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в Федеральном университете.* Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2015.
12. Лукаш С.Н. Цивилизационная парадигма модернизации отечественного образования. *Педагогика.* 2022; № 4: 26–37.
13. Василенко И.А. *Диалог цивилизаций.* Москва: Эдиториал УРСС, 1999.

14. Запесоцкий А.С. *Образование: философия, культурология, политика.* Москва, 2003.
15. Розанов В.В. *Сочинения:* в 2 т. Москва, 1990; Т. 2.
16. Демков М.И. *Курс педагогики.* Москва, 1918; Ч. 2.
17. Новиков Н.И. *О воспитании и наставлении детей. Избранные сочинения.* Москва-Ленинград: Художественная литература, 1951.
18. Ушинский К.Д. *Педагогическая антропология:* в 2 т. Москва: Юрайт, 2025.
19. *К.Д. Ушинский и русская школа. Беседы о великом педагоге*. Москва: Роман-газета, 1994.
20. Сухомлинский В.А. Избранные произведения. *Сердце отдаю детям.* Киев: Радянська школа, 1980; Т. 3.
21. Сухомлинский В.А. *Избранные педагогические сочинения:* в 3 т. Москва: Педагогика, 1979; Т. 1.
22. Лукаш С.Н., Яковлева Е.В., Аванесова Т.П. Педагогика общей заботы И.П. Иванова и педагогика сотрудничества С.Л. Соловейчика как основы литературно-патриотических клубов «Шхуна ровесников» и «Шхуна добрых дел». *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 330–334.
23. Пахомов В.Б. *Литература Новороссийска: литературоведческое*. Новороссийск: Одиссей, 2013.
24. Подыма К.И. *Юности честное зерцало-99 или наставления и поучения чадам малым и отрокам юным, добытые из глубины веков*. Москва: ЮнПресс, 1999.

References

1. Kuchmaeva O.E., Maryganova E.A., Petryakova O.L., Sinel'nikov A.B. O sovremennoj sem'e i ee vospitatel'nom potenciale. *Sociologicheskie issledovaniya.* 2010; № 7: 49-55.
2. Kirpichnik A.G. *Izuchenie aktivnosti detej v sociume*. Moskva: Prosveschenie, 2010.
3. D'yakov I.A. Soderzhanie kategorii «vospitatel'nyj potencial» v sovremennyh issledovaniyah. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 5: 271-274.
4. Shakurova M.V., Kozel'skaya K.A. Vospitatel'nyj potencial kak predmet sovremennyh social'no-pedagogicheskih issledovanij. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta*. 2018; Vypusk 50: 22-34.
5. Lukash S.N. *Vospitanie podrastayuschih pokolenij v tradiciyah i innovaciyah kul'tury kazachestva Yuga Rossii.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2010.
6. Teslenko A.N., Dmitrienko E.A. Vospitatel'nyj potencial kak social'no-filosofskaya kategoriya. *Filosofiya obrazovaniya.* 2014; № 2 (53): 114-125.
7. Chirkova M.V., Pershina T.V. K probleme razvitiya vospitatel'nogo potenciala sem'i, vospityvayuschej rebenka doshkol'nogo vozrasta. *«Koncept»*. 2016; T. 17: 509-513. Available at: http://e-koncept.ru/2016/46277.htm
8. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=15991
9. Belozercev E.P. *Obrazovanie: istoriko-kul'turnyj fenomen:* kurs lekcij. Sankt-Peterburg: Yuridicheskij centr Press, 2004.
10. Lukov V.A. Koncepciya tezaurusnyh sfer. *Znanie. Ponimanie. Umenie.* 2014; № 1: 307-326.
11. Bondarevskaya E.V. *Koncepciya i operezhayuschaya strategiya sistemnoj modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya v Federal'nom universitete.* Rostov-na-Donu: Yuzhnyj federal'nyj universitet, 2015.
12. Lukash S.N. Civilizacionnaya paradigma modernizacii otechestvennogo obrazovaniya. *Pedagogika.* 2022; № 4: 26-37.
13. Vasilenko I.A. *Dialog civilizacij.* Moskva: `Editorial URSS, 1999.
14. Zapesockij A.S. *Obrazovanie: filosofiya, kul'turologiya, politika.* Moskva, 2003.
15. Rozanov V.V. *Sochineniya:* v 2 t. Moskva, 1990; T. 2.
16. Demkov M.I. *Kurs pedagogiki.* Moskva, 1918; Ch. 2.
17. Novikov N.I. *O vospitanii i nastavlenii detej. Izbrannye sochineniya.* Moskva-Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1951.
18. Ushinskij K.D. *Pedagogicheskaya antropologiya:* v 2 t. Moskva: Yurajt, 2025.
19. *K.D. Ushinskij i russkaya shkola. Besedy o velikom pedagoge.* Moskva: Roman-gazeta, 1994.
20. Suhomlinskij V.A. Izbrannye proizvedeniya. *Serdce otdayu detyam.* Kiev: Radyans'ka shkola, 1980; T. 3.
21. Suhomlinskij V.A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya:* v 3 t. Moskva: Pedagogika, 1979; T. 1.
22. Lukash S.N., Yakovleva E.V., Avanesova T.P. Pedagogika obschej zaboty I.P. Ivanova i pedagogika sotrudnichestva S.L. Solovejchika kak osnovy literaturno-patrioticheskih klubov «Shhuna rovesnikov» i «Shhuna dobryh del». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 330-334.
23. Pahomov V.B. *Literatura Novorossijska: literaturovedcheskoe*. Novorossijsk: Odissej, 2013.
24. Podyma K.I. *Yunosti chestnoe zercalo-99 ili nastavleniya i poucheniya chadam malym i otrokam yunym, dobytye iz glubiny vekov*. Moskva: YunPress, 1999.

Статья поступила в редакцию 01.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-207-211

Potapova M.V., *senior lecturer, Russian Biotechnological University (Moscow, Russia), E-mail: potapovamv@mgupp.ru*
Shchetinin A.N., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia), E-mail: alex1621@bk.ru*

OVERVIEW OF PROBLEMS OF MODERN RUSSIAN EDUCATION. The article is dedicated to an analysis of current problems in education based on the results of reviewing scientific publications in print and electronic media, information from the Internet, as well as the authors' practical experience. The article examines topics that attract the most attention from students, their parents, the teaching community, government agencies, and society as a whole, and highlights the significant differences in the interests of these groups. The researchers propose a classification of existing problems based on their importance and significance. Depending on the type of problem, the authors offer their own vision of how to address these issues, emphasizing the role of the teaching community in solving them. It has been shown that since education is a continuous process, from preschool and elementary school to university, it should be addressed comprehensively, which requires the joint efforts of society and the state. The work also identifies the main problem of modern (and not only Russian national) education, which is the transition from book culture to digital culture, which can be seen as a civilizational shift. This phenomenon requires further research, especially in the field of education.

Key words: **upbringing and education, culture, pedagogy, digitalization, problems of education, Russian education**

М.В. Потапова, *доц., ФГБОУ ВО «РОСБИОТЕХ», г. Москва, E-mail: potapovamv@mgupp.ru*
А.Н. Щетинин, *канд. физ.-мат. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Москва, E-mail: alex1621@bk.ru*

ОБЗОР ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу текущих проблем в образовании по результатам рассмотрения научных публикаций в печатных и электронных изданиях, информации из интернета, а также практического опыта авторов. Рассмотрены темы, вызывающие наибольшее внимание учащихся, их родителей, педагогического сообщества, органов государственного управления и общества в целом, обозначены существенные различия интересов этих групп. Предложена классификация существующих проблем по важности и значимости. В зависимости от типа проблемы авторы предлагают свое видение способов разрешения проблем, делая особый упор на вклад педагогического сообщества в их решение. Показано, что поскольку образование представляет собой непрерывной процесс от дошкольных учреждений и начальной школы до университета, то и решать их следует в комплексе, что требует совместных усилий общества и государства. Также обозначена главная, как представляется авторам, проблема современного (и не только отечественного) образования – переход от книжной культуры к цифровой, что можно рассматривать как цивилизационный перелом. Данное явление требует дальнейших исследований, особенно в образовательной сфере.

Ключевые слова: **воспитание и образование, культура, педагогика, цифровизация, проблемы образования, российское образование**

В отличие от предыдущих статей авторов, речь пойдет не только и не столько о преподавании физико-математических дисциплин, а о преподавании вообще в современных условиях. Мир меняется настолько стремительно, что образовательный процесс, пытаясь следовать велениям времени, начинает пренебрегать собственно педагогическими принципами. Авторы излагают свое видение проблем и предлагают подходы к их решению на основе научного анализа и своего педагогического опыта.

Актуальность работы заключается в необходимости приблизить такую консервативную структуру, как образование, к постоянно меняющимся реалиям современного общества без потери качества образования. Особенно в связи с ростом цифровизации.

Цель данной работы – исследовать проблемы современной педагогической науки, возникающие в образовании вообще. Из широкого спектра проблем выявить важнейшие и предложить свое видение подхода к их решению.

Из поставленной цели вытекают следующие задачи исследования:

1. Обзор статей по педагогике и смежным дисциплинам в научных журналах.
2. Обзор публикаций по этим темам в интернете.
3. Выявление вопросов, вызывающих наибольший интерес в научной литературе и в публикациях в интернете.
4. Классификация образовательных проблем.
5. Рассмотрение этих проблем с предложением способов преодоления возникающих трудностей.

Образование стремительно меняется. Этой теме посвящено немало публикаций и научных работ (например, [1]). Авторы обращают внимание на вопросы, ранее не освещавшиеся в литературе. Исходя из большого педагогического опыта и обширной книжной культуры, проводится поиск глубинных причин появления проблем в образовании. В выявлении скрытых причин возникновения проблем и заключается научная новизна исследования.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что обозначен современный и достаточно краткий период развития педагогики, характеризуемый сменой культур. Показаны его характерные особенности, выражающиеся в переходе от культуры книжной к культуре цифровой. Это дает целое направление для исследования.

Практическая значимость работы заключается в том, что указаны отдельные способы преодоления этих трудностей перехода от книги к цифре и предложены некоторые «рецепты», которыми могут воспользоваться преподаватели, сталкивающиеся с аналогичными трудностями.

Если посмотреть на содержание материалов в социальных сетях и периодических изданиях, то невооруженным взглядом видны проблемы, интересующие огромное число представителей современного преподавательского сообщества: беспорядочная цифровизация; формализация и бюрократизация функций руководства; проблема взаимоотношений с учениками и родителями; собственно, проблемы методики преподавания. Последнее на последнем месте по значимости. Главные проблемы наблюдаются в школе: в институтах производится отбор, а школа обязана учить всех.

Проблемы школьного образования можно разделить на следующие основные группы:

– проблемы социально-экономические: низкая оплата труда педагога, особенно в регионах;
– сильная бюрократизация в образовательной сфере;
– большое количество учащихся из неблагополучных семей или семей мигрантов;
– низкий уровень подготовки самих педагогов, особенно молодых.

Указанные темы постоянно обсуждаются как на страницах научных изданий, так и в интернете среди широкой публики. Если в академическом сообществе дискуссия идет по академическим правилам, то в интернете можно встретить более чем нелицеприятные оценки. Конечно, за всеми этими выступлениями стоят интересы их авторов. Плохо успевающим школьникам, а особенно их родителям, не нравится ЕГЭ из-за его сложности. Учителей не устраивают маленькие зарплаты и обилие ненужных документов. Цель научного исследования – отсеяв личное, установить общее и существенное. И предложить способы преодоления проблем.

Основная проблема как высшего, так и среднего специального образования неизбежно вытекает из проблем школьного образования. Подготовка студентов как по точным дисциплинам (что авторам известно из преподавательской практики), так и гуманитарным явно недостаточна. Пример: одному из авторов довелось принимать экзамен по одной из математических дисциплин 22 июня. Ставя отметку в зачетку, он обнаружил, что студент получил тройку по истории России. «Вы знаете, какая сегодня дата?» – «Нет». Но экзамен по истории России он же сдал…

Это мы обсудили тематику проблем из интернета. Если же обратиться к собственно научно-педагогической литературе, то здесь выбор тем будет сильно отличаться. Рассматриваются важные, но довольно частные проблемы:

– Общие проблемы образования.
– Методика преподавания различных предметов.
– Методика преподавания, например, русского языка как иностранного или, скажем, китайского языка [2]. Безусловно, китайский язык сейчас в тренде. Причина, естественно, экономическая. И это отражено на страницах научных изданий.
– Выработка профессиональных компетенций.
– Региональные проблемы образования, важные, безусловно, для определенного круга читателей [3; 4].
– Дефектология и инклюзивное образование, обучение слабослышащих студентов [5].
– Образование в странах БРИКС [6].
– Патриотическое воспитание [7].
– Цифровизация в образовательном процессе [8; 9].

Видно, как сильно отличается тематика вопросов, волнующих общество, и вопросов, рассматриваемых в научной литературе. Хотя и последние тоже часто посвящены животрепещущим общественным темам. В этом нет ничего удивительного, подобная ситуация наблюдалась и раньше. При обращении к истории вопроса видно, как трансформировалась педагогика за время существования.

Педагогика со времен Яна Амоса Коменского прошла долгий путь. Она неотделима от общественно-политических и технологических реалий. Вспомним известную работу Ф. Энгельса [10]. «Мир в картинках» мог появиться только с изобретением книгопечатания. Когда книги стали доступны, появились массовые учебники. С изобретением персонального компьютера стало возможным применение цифровых методов обучения. Соответственно, и педагогика претерпела изменения. В музее Рязанского кремля имеется экземпляр «Арифметики» Магницкого. По такой книге учился Ломоносов. Это огромный фолиант. Маленькому ребенку его и не поднять… Не надо объяснять, как трансформируются материальные средства обучения. Но параллельно с ними изменяются и педагогические технологии. В последнее время уже можно говорить о применении искусственного интеллекта в образовании [11–17]. Причем в указанных статьях применение искусственного интеллекта рассматривается как в положительном ключе, так и отрицательном. Возникает странное ощущение: применить хочется, но непонятно, к чему придем в итоге.

Не желая проводить слишком обширное исследование по теме, в которой авторы не являются специалистами, озаботимся только русской педагогикой, и то в некоторых ее аспектах, которые авторам представляются важнейшими. Итак, рассмотрим российское образование и российскую педагогику в разные периоды их существования. Начнем с дореволюционного периода. Как писали остроумцы, министерство просвещения пишет басни. Легенда утверждает, что во время похорон И.А. Крылова прохожий полюбопытствовал: «Кого хоронят?». – Ивана Андреевича Крылова, министра народного просвещения, – ответил Нестор Васильевич Кукольник. – Вы ошибаетесь, – возразили ему. – Граф Уваров – министр просвещения, а Крылов – баснописец. – Никакой ошибки нет, – ответил Кукольник. – Крылов просвещал народ, а Уваров в своих докладах сочинял басни». В русской традиции носителями просвещения были писатели и поэты – великая русская литература. Она оказывала гораздо большее воздействие, чем мертвящая зубрежка латыни и греческого в классических гимназиях.

В конце тридцатых годов XIX века появились реальные училища, отвечавшие потребностям развивающейся буржуазии и промышленности. Подход к образованию был такой: для высших классов – классическая гимназия, затем университет. Для купечества и мелких чиновников – реальное училище. Для остальных – начальная школа. Такая вот была классовая педагогика.

Основа настоящего образования зарождалась не в кабинетах министерства просвещения. Настоящей педагогической наукой были, например, учебники А.П. Киселева. Это действительно было новое слово! Как изложить основы математики «Начала» Евклида для школьников? Подход Евклида на современном математическом жаргоне – чистой воды «бурбакизм». То есть изложение, как в «Энциклопедии математики» Н. Бурбаки (коллективный псевдоним группы выдающихся французских математиков). Логичное, сухое, строгое, максимально полное изложение, абсолютно неприемлемое для начинающих. А.П. Киселев изложил материал Евклида, сделав его более конкретным, перенеся центр тяжести изложения на задачи. И тогда это стало доступным учащимся средних учебных заведений. Поколения русских и советских школьников выросли на его учебниках.

Теперь о советском периоде. Советская история началась с гражданской войны. Последствия ее хорошо известны: огромное количество беспризорных детей и вытекающие из этого проблемы. Проблемы эти решались и решались не статьями в педагогических журналах, а конкретной деятельностью Деятельность эта была и педагогической наукой, и практикой, кстати, успешной [18; 19]. Все советские дети читали «Педагогическую поэму» А.С. Макаренко и «Республику Шкид».

Также делались попытки выстраивания модели социалистического воспитания на основах, чуждых основам воспитания буржуазного. Это приводило к «перехлестам», необоснованным запретам, например, на сказки. Так, В.В. Маяковский писал: «Выстроили пушки на опушке, глухи к белогвардейской ласке. А почему не атакован Пушкин? Радоваться рано. А прочие генералы классики? Старье охраняем искусства именем». Педагогическая наука всегда была на передовой идеологического фронта.

Педагогические эксперименты проводились всегда. Один из таких экспериментов изложен в художественном произведении [20]. Если даже математику называют экспериментальной наукой, что говорить про педагогику? Вспомним Дальтон-план. Активные учителя предлагают свой метод образования и воспи-

тания, долгое время проверяют его на практике, а потом уже выступают в печати. Причем это может быть не научная статья, а художественное произведение. И про Дальтон-план авторы узнали не из научной статьи, а из «Дневника Кости Рябцева», была такая книга, а также из рассказов родителей, которые обучались по нему. Школьникам Дальтон-план не нравился. Они устраивали шествия с портретами лорда Дальтона и требованиями: Нет лорду! Не прижился у нас лорд, отменили его. Как не были приняты и многие другие образовательные системы. Может быть, этот план сработал, когда его использовала американская учительница Елена Паркхерст в городе Далтоне. А у ее последователей это не получилось. Или получилось, но не у всех. Дело не методике, а в личности исполнителя.

Когда утихали идеологические битвы, большее внимание уделялось собственно методике преподавания. Появились издания типа «Математика в школе» и аналогичные по другим дисциплинам. Там публиковались статьи именно по школьной математике: как решать разные задачи по элементарной математике. Для более продвинутых школьников издавался журнал «Квант». Для интересующихся техникой был журнал «Юный техник». Замечательный журнал «Горизонты техники для детей» продавался в киосках (подписки на него не было). Издавался он в Польше на русском языке. В нем, в частности, помещались адреса польских детей, желавших переписываться с советскими школьниками. Вот так реализовывались в советское время педагогические установки на техническое образования, на дружбу народов и т. п. Разумеется, это был идеологизированный подход. Но что в этом плохого?!

В постсоветский период пышным цветом расцвел плюрализм. На это явление могут быть разные точки зрения. Разумеется, истина, как всегда, посередине.

По всем предметам появилось множество разных учебников. Издание учебников превратилось в прибыльный бизнес. И центр тяжести сместился с самого написания учебников в область издания и, главное, распространения. Добиться, чтобы данная книга была принята для изучения в школе. О качестве текстов во многих случаях речь вообще не шла. Спасало то, что учитель всегда мог внести коррективы в образовательный процесс. Содержание учебника, особенно по гуманитарным дисциплинам, всегда отражало политические взгляды автора. Плюрализм! Еще одно слово, которое наряду с «либерализмом» приобрело отрицательную коннотацию. Хотя в самом этом понятии ничего плохо и нет. Но и самого плюрализма нет. Если в учебнике по литературе есть Варлам Шаламов, то в нем не будет Н.А. Островского. И наоборот. А ведь оба достойные писатели и люди непростой судьбы. Подрастающее поколение обязано их знать. Они должны быть в одном учебнике. Это и будет правильно. Это и будет плюрализм. И здесь велика роль учителя. Если этот учитель старой закалки, ему ничего не страшно. А вот если молодой, он-то учился по новым учебникам, и ему не известно, «как закаляется сталь». И как надо прожить жизнь, чтобы не было стыдно за бесцельно потраченные годы...

После исторического обзора вернемся к современности. Рассмотрим некоторые из затронутых выше тем. Разумеется, обсуждается вопрос о сравнении традиционного метода образования и образования онлайн. Сторонники традиционных методов выкладывают аргументы: преподаватель на лекции может возвращаться к наиболее важным моментам, повторять их по несколько раз (а повторенье – мать ученья) и т. д. и т. п. В чем преимущества образования онлайн? Основное и главное: оно **дешевле**. Записал на электронный носитель лекции и транслируй их любое число раз. Затем экзамен тоже онлайн, и здесь полный контроль и наглядная отчетность. Для чиновника эти факторы перевешивают все остальные. Поэтому надо различать интересы а) учащихся; б) преподавательского сообщества; в) чиновников от образования; г) общества в целом. И они отнюдь не всегда совпадают.

Показательно исследование британских ученых, которое они провели: когда достигаются лучшие результаты в обучении – при использовании книг или с помощью цифровых носителей информации? Ответ был однозначен: традиционные методы более эффективны. Видимо, книга располагает к неторопливости и обдумыванию. А электронный источник информации хочется быстрее перелистать. У людей, регулярно пользующихся компьютерами, уже выработалась такая привычка [21].

Вспоминается известный анекдот. Резерфорд, заходя в лабораторию, заставал там всегда своего аспиранта. «Что вы здесь постоянно делаете? – Работаю. – А когда же вы думаете?» Какими бы ни были подручные средства, мозг человека остается прежним и работает по своим законам, выработанным веками эволюции и предписанным природой.

Еще одно соображение-аргумент в пользу книжного образования. Вся великая наука была создана людьми, имевшими традиционное книжное образование. Ибо другого не было! Поэтому книжное образование гарантированно обеспечивает развитие науки. Можно ли достичь таких же высот, имея цифровое образование, неизвестно. Но лучше не будет. Ибо лучше некуда. Стал бы Ньютон Ньютоном, если бы он учился онлайн, мы никогда не узнаем. Правда, можно попробовать смоделировать…

В прежние времена и учителя, и ученики существовали в рамках одной культуры. До появления письменности существовала только устная традиция. Когда была изобретена письменность, учителя, ею владеющие, учили своих подопечных тому, что сами знали. С возникновением книгопечатания также учителя и ученики находились в рамках одной культуры. Нынешний период характеризуется тем, что учителя, тем более в возрасте, являются представителями только книжной культуры и не владеют в достаточной степени цифровыми навыками. Таким образом, обучаемые в определенной области знают больше своих учителей. Ситуация парадоксальная! Через поколение уже и учителя станут представителями цифровой культуры. И этот эффект исчезнет. Но пока он имеет место быть.

Небольшое лирическое отступление. Так, в популярной интеллектуальной передаче «Своя игра» ведущий (неизменный Петр Кулешов) задает трем интеллектуалам вопросы, а те отвечают. Вопросы на разные темы, и игроки обычно отвечают правильно. Но если задается вопрос по творчеству М.Ю. Лермонтова, то ответить не может никто. Представители цифровой культуры не читали Лермонтова. Страшного в этом ничего нет, но этот штрих очень ярко характеризует разницу культур.

В одном из рассказов В. Солоухина повествуется о некоторой интеллигентной даме. Она очень мучилась, забыв слово из стихотворения: «дева печально сидит, ... держа черепок». Человек книжной культуры должен знать Пушкина наизусть, а тут такая незадача. Забыла слово. А теперь достаточно набрать в интернете. Он вам выдаст мгновенно: праздный был черепок. Классическая культура ПЛЮС интернет. И будет вам счастье… Но сначала надо Пушкина наизусть выучить. Человек книжной культуры легко освоит элементы культуры цифровой. Но не наоборот.

Рассмотрим еще вопрос об образовании в рыночную эпоху. Доступность информации порождает проблемы. Например, реферат по любой гуманитарной дисциплине можно скачать из интернета. Имеется, конечно, проверка на плагиат. Но есть и многочисленные предложения в том же интернете по выполнению курсовых и дипломных проектов. Разумеется, это было всегда. Но нужно было иметь грамотного знакомого или родственника, который мог сделать за нерадивого студента его работу. Такие оказывались далеко не у всех. Образование при рыночных отношениях можно получить как платную услугу. Студенту остается только защитить свою работу у преподавателя, что, согласимся, не то же самое, что сделать работу самому. Поэтому огромное число неполноценных дипломов. Но это уже не относится к педагогическим наукам. А к чему это относится?

Другой аспект той же проблемы – уход учителей из школ в репетиторы. Репетитору живется гораздо вольготнее: нет необходимости писать планы, отчеты, проходить аттестацию. Чисто рыночные отношения. У хорошего репетитора ученики хорошо сдают ЕГЭ и ОГЭ, и у него снова будут ученики. Государству это не нравится. А стоит ли загружать учителя ненужной ни для него, ни для образовательного процесса работой? Кадры решают все. Низкие зарплаты учителей в регионах – притча во языцех. В больших городах, особенно в Москве, зарплаты вполне приличные. Те же проблемы и в медицине. Молодые врачи получают мало, приобретя опыт, переходят в коммерческие структуры. Это повсеместное явление. Та же тенденция наблюдается и в образовании. Только учителя уходят не в коммерческие структуры, а в репетиторы. Единственное, что способно сделать государство – это взимать с них налоги, но это никак не способствует повышению уровня школьного образования. Об этом же пишет Н. Винер [22], отмечая низкий уровень зарплат преподавателей высшей школы в США в 30–40 годы XX века. Это процессы, не имеющие отношения к педагогике.

Проблема педагогики: как учить тех, кого некому учить, и как учиться тем, кого опять же нет. Здесь и могла бы помочь цифровизация. Но если ученик не способен или не хочет учиться под руководством преподавателя, то уж самостоятельно он учится тоже не будет. Отсюда вывод: при нынешнем дефиците учеников надо сокращать прием в вузы, делая ставку на колледжи. В сущности, государство и пошло этим путем, строго регламентируя прием в 10 класс.

Еще одна тема. В Интернете она не поднимается, но есть в научных журналах. Речь идет о патриотическом воспитании и о традициях воспитания [23; 24]. В научном сообществе о ней не забывают. Патриотизм можно трактовать по-разному. Вот, скажем, Салтыков-Щедрин «Современная идиллия». Из записей купца:

– «Дадено в квартал на потреотизм – 95 000 руб.

– На памятник Пушкину – 15 рублей».

Да, наш великий сатирик придерживался либеральных взглядов. Русскому (и более общим образом российскому и уж тем более советскому) народу в целом либерализм не свойствен. Народ предпочитает «потреотизм». На чем он основан? Вот его три источника и три составные части: 1) необъятность территории; 2) великий и могучий (язык); 3) «от тайги до британских морей Красная Армия всех сильней».

Да, это великодержавный взгляд. Но Россия – это великая держава, империя, цивилизация. Россия еще и самая большая и самая богатая (запасы природных ископаемых – $ 75 трлн., по сведениям сайта «Гравитация» – первое место в мире). И многое что другое у нас самое-самое...

Культура складывается веками. Цифровая культура – это не культура в ее традиционном понимании, а цивилизация, по Шпенглеру [25]. Которая есть исход и завершение культуры. Что бы сказал Конфуций, доживи он до наших дней? Что-нибудь вроде: совершенный муж не отвергает цифровизацию, но приемлет ее постольку, поскольку она не противоречит его убеждениям. А что бы сказали Христос и Будда по этому поводу? Да примерно то же самое. Попытки изменить порядок вещей, складывающийся не веками – тысячелетиями, обречены на провал. Вспомним отрицание «буржуазной» культуры в первые годы после революции. Они закончились ничем. Новогодние елки, отмененные после революции, были восстановлены в 1935 г. Вспомним еще революционный календарь времен

Великой Французской революции. Примерам таким несть числа. Точно так же и современный глобалистский тренд обречен если не на провал, то на неизбежное «растворение» в котле цивилизации. Возврат к традиционному воспитанию и образованию возможен. Об этом пишут многие современные авторы [26; 27].

Есть принципы образования. Вечные, нерушимые и неизменные. Учитель должен любить свой предмет и тех, кому он этот предмет преподает. Как говорил апостол Павел, любовь покрывает все (Коринф. XIII, VII) [28]. Неважно, какой образовательной доктриной руководствуется преподаватель. Если он работает с огоньком, результат будет. Если он выполняет сколь угодно продвинутые методические указания, но без энтузиазма, результат будет другим. Поэтому сверху могут исходить только указания, чему учить. А вот как учить, можно только советовать. Вспомним об опыте такого выдающегося учителя, как В.Ф. Шаталов. Многие пытались применить его методику, получалось мало у кого. Дело явно в личности учителя. Как и в случае беспрецедентного опыта А.С. Макаренко. Повторить не удалось, а ведь пробовали после Отечественной войны в аналогичных условиях разрухи и с множеством беспризорников.

Педагогика рождается не в кабинетах и не на страницах журналов. А в классе, аудитории, при личном контакте учителя и ученика. Выдающиеся представителя преподавательского сообщества излагают свои соображения в печати. Лучше, когда это подается не в виде сухой журнальной статьи, а посредством создания учебника или художественного произведения. Тогда это становится достоянием общества. Например, опорные конспекты В.Ф. Шаталова или книга А.С. Макаренко.

В итоге проведенного исследования получены следующие результаты:

– В текущий момент, особенно в связи со всеобщей цифровизацией, в образовании возникают существенные проблемы. Образование претерпевает большие изменения как в положительную, так и в отрицательную сторону. И, по мнению авторов, это является проявлением цивилизационного перелома – смены книжной культуры на цифровую.

– Авторы классифицировали эти проблемы по их виду и значимости на три большие группы: а) проблемы, которые неизбежно должны были возникнуть с изменением общественно-экономического строя и переменой взгляда на образование как на услугу; б) проблемы, которые могут быть решены при вмешательстве государства; в) проблемы, которые могут быть решены самим преподавательским сообществом.

Что же в силах сделать преподавательское сообщество и отдельные преподаватели? Рецепты простые, вытекающие из понимания положения: если чего-то нельзя избежать, то надо заставить это служить своим целям!

– Учить студентов читать учебники, штудировать учебный материал, самостоятельно анализировать и отбирать материал, искать алгоритмы решения, сводить в таблицы, выстраивать ответ по теме, озвучивать его, то есть передавать им различные приемы интеллектуального труда.

– Обучать студентов работе в цифровой среде (как ни странно, многие студенты после школы не имеют элементарных навыков работы даже с офисными программами) с целью достижения максимальной эффективности, точности, выразительности и удобства, например, строить графики физических процессов по результатам экспериментов, делать по ним выводы и подсчеты.

– Пресекать попытки студентов выдать результаты работы нейросетей за собственные знания, ибо опытному преподавателю сразу очевидна неправдоподобность ответа, хотя бы по стилю записи и т. д.

– Рекомендовать использовать нейросети только для расширенного поиска информации, которую необходимо переосмыслить, то есть использовать ИИ только как инструмент.

– Знакомить студентов с историей науки, содержащей яркие примеры интеллектуального труда, настойчивости в достижении цели и простоты средств достижения цели, что особенно хорошо видно на примере ученых-физиков и их открытий. Это не только расширит горизонты понимания, но и явится примером воспитательного характера.

– И важнейшее положение. Какую бы педагогическую технологию мы не использовали, никогда не пренебрегать основами методики преподавания и дидактики: чему учить, как учить, зачем учить?

– На собственном примере демонстрировать постоянное развитие и стремление к обогащению знаниями.

Мы находимся в процессе смены культур. Надо четко понимать, что цифровизация – это инструмент, а не панацея. Его следует использовать с умом. Не надо уподобляться Тому Кенти, коловшему орехи Большой государственной печатью. К величайшему сожалению, огромное число современников о Томе Кенти не знает. В этом и заключается **первая проблема** современного образования. Ибо в начале было слово (Иоанн, I.I) [28]. Ребенок учится сначала говорить, а затем читать. И задача современной педагогики – приучить его к этому занятию. Остальное все приложится. А **вторая проблема** состоит в том, что очень многих приходится в этом убеждать.

Авторы считают, что они справились с поставленной в работе целью, обосновали научную новизну, подчеркнули практическую значимость работы и считают, что данный подход к исследованию может быть полезным для педагогов.

Библиографический список

1. Иванова С.В., Азархин А.В. Проблемы высшего образования в период трансформации общества и пути их решения. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2025; № 6. Available at: http//e-koncept.ru/2025/251111.htm
2. Абилова Г.В. Роль ассоциации образовательных учреждений стран БРИКС в определении содержания их образовательных систем. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 1 (110).
3. Дагбаева Н.Ж. Устойчивое развитие и проблемы регионального образования. *Евразийство и мир*. 2018; № 1.
4. Савиных В.Л. Проблемы формирования региональной системы непрерывного профессионального образования. *Челябинский гуманитарий*. 2020; № 2 (51).
5. Николаев А.И., Омучанова В.В., Парфенов Е.А. Перспективы развития методики «АПРОЛ» при обучении незрячих учащихся в условиях инклюзивного образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103).
6. Погребняк Н.Н. Стратегии развития высшего образования в странах БРИКС. *Океанский менеджмент*. 2025; № 1: 29.
7. Кобозева И.С. Концепт «Любовь к родному краю»: сущность и явление. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110).
8. Суслов А.В., Сатина Т.В. Влияние цифровых технологий на трансформацию образовательных практик: от традиционных методов к инновационным подходам. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1: 4.
9. Сельмурзаева М.Р., Сорокопуд Ю.В., Жданова С.Н. Специфика цифрового имиджа преподавателя высшей школы. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 1 (110).
10. Энгельс Ф. *Тактика пехоты и ее материальные основы 1700–1870. Анти-Дюринг*. Москва: Издательство политической литературы, 1977.
11. Магомеддибирова З.А. К вопросу об использовании технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 1 (110).
12. Симеонова Н.М. К вопросу о применении искусственного интеллекта в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110).
13. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? *Высшее образование в России*. 2023; Т. 32, № 4: 9–22.
14. Никишкина Е.В., Ларин С.Э., Белаш В.Ю. Нейросети и образование: положительные и отрицательные стороны, возможности использования. *Педагогический вестник*. 2024; № 32: 54–58.
15. Павлов Д.А. Искусственные нейросети в контексте науки и образования. *Компьютерные инструменты в образовании*. 2017; № 6: 25–30.
16. Руанет В.В., Хетагурова А.К. Нейросетевые технологии как средство организации образовательного процесса. *ОТО*. 2005; № 4: 296–317.
17. Федяев О.И. Прогнозирование остаточных знаний студентов по отдельным дисциплинам с помощью нейронных сетей. *Известия Южного федерального университета*. 2016; № 7: 122–136.
18. Макаренко А.С. *Педагогическая поэма*. Москва: Эксмо, 2023.
19. Белых Г.Г., Пантелеев А.И. *Республика Шкид*. Ленинград: Советский писатель, 1960.
20. Огнев Н.О. *Дневник Кости Рябцева*. Москва: Советская Россия, 1989.
21. Baron N. *How we read now: Strategic choices for print, screen, and audio*. Oxford: Oxford University Press, 2021.
22. Винер Н. *Я математик*. Москва: Наука, 1964.
23. Сергунцова Е.В. Возможности развития аналитических умений у детей и подростков под влиянием семейной культуры. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110).
24. Ма С. Традиционные ценности конфуцианства как фактор формирования национального самосознания молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110).
25. Шпенглер О. *Закат Европы*. Москва: Искусство. 1993.
26. Дубова М.А., Ларина Н.А. Ценностные ориентиры XXI века: нравственные концепты в национальной картине мира. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110).
27. Шеховцова В.А. Традиционное семейное воспитание в современной России. *Вестник науки*. 2023; № 12 (69).
28. *Библия.* Available at: https://bible-teka.com/_id=me8gban5ew

References

1. Ivanova S.V., Azarhin A.V. Problemy vysshego obrazovaniya v period transformacii obschestva i puti ih resheniya. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2025; № 6. Available at: http//e-koncept.ru/2025/251111.htm
2. Abilova G.V. Rol' associacii obrazovatel'nyh uchrezhdenij stran BRIKS v opredelenii soderzhaniya ih obrazovatel'nyh sistem. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 1 (110).
3. Dagbaeva N.Zh. Ustojchivoe razvitie i problemy regional'nogo obrazovaniya. *Evrazijstvo i mir*. 2018; № 1.

4. Savinyh V.L. Problemy formirovaniya regional'noj sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. *Chelyabinskij gumanitarij*. 2020; № 2 (51).
5. Nikolaev A.I., Omukchanova V.V., Parfenov E.A. Perspektivy razvitiya metodiki «APROL» pri obuchenii nezryachih uchaschihsya v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103).
6. Pogrebnyak N.N. Strategii razvitiya vysshego obrazovaniya v stranah BRIKS. *Okeanskij menedzhment*. 2025; № 1: 29.
7. Kobozeva I.S. Koncept «Lyubov' k rodnomu krayu»: suschnost' i yavlenie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110).
8. Suslov A.V., Satina T.V. Vliyanie cifrovyh tehnologij na transformaciyu obrazovatel'nyh praktik: ot tradicionnyh metodov k innovacionnym podhodam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1: 4.
9. Sel'murzaeva M.R., Sorokopud Yu.V., Zhdanova S.N. Specifika cifrovogo imidzha prepodavatelya vysshej shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110).
10. `Engel's F. *Taktika pehoty i ee material'nye osnovy 1700-1870. Anti-Dyuring*. Moskva: Izdatel'stvo politicheskoj literatury, 1977.
11. Magomeddibirova Z.A. K voprosu ob ispol'zovanii tehnologij iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110).
12. Simeonova N.M. K voprosu o primenenii iskusstvennogo intellekta v processe izucheniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110).
13. Ivahnenko E.N., Nikol'skij V.S. ChatGPT v vysshem obrazovanii i nauke: ugroza ili cennyj resurs? *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; T. 32, № 4: 9-22.
14. Nikishkina E.V., Larin S.`E., Belash V.Yu. Nejroseti i obrazovanie: polozhitel'nye i otricatel'nye storony, vozmozhnosti ispol'zovaniya. *Pedagogicheskij vestnik*. 2024; № 32: 54-58.
15. Pavlov D.A. Iskusstvennye nejroseti v kontekste nauki i obrazovaniya. *Komp'yuternye instrumenty v obrazovanii*. 2017; № 6: 25-30.
16. Ruanet V.V., Hetagurova A.K. Nejrosetevye tehnologii kak sredstvo organizacii obrazovatel'nogo processa. *OTO*. 2005; № 4: 296-317.
17. Fedyaev O.I. Prognozirovanie ostatochnyh znanij studentov po otdel'nym disciplinam s pomosch'yu nejronnyh setej. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. 2016; № 7: 122-136.
18. Makarenko A.S. *Pedagogicheskaya po`ema*. Moskva: `Eksmo, 2023.
19. Belyh G.G., Panteleev A.I. *Respublika Shkid*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1960.
20. Ognev N.O. *Dnevnik Kosti Ryabceva*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1989.
21. Baron N. *How we read now: Strategic choices for print, screen, and audio*. Oxford: Oxford University Press, 2021.
22. Viner N. *Ya matematik*. Moskva: Nauka, 1964.
23. Serguncova E.V. Vozmozhnosti razvitiya analiticheskih umenij u detej i podrostkov pod vliyaniem semejnoj kul'tury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110).
24. Ma S. Tradicionnye cennosti konfucianstva kak faktor formirovaniya nacional'nogo samosoznaniya molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110).
25. Shpengler O. *Zakat Evropy*. Moskva: Iskusstvo. 1993.
26. Dubova M.A., Larina N.A. Cennostnye orientiry XXI veka: nravstvennye koncepty v nacional'noj kartine mira. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110).
27. Shehovcova V.A. Tradicionnoe semejnoe vospitanie v sovremennoj Rossii. *Vestnik nauki*. 2023; № 12 (69).
28. *Bibliya.* Available at: https://bible-teka.com/_id=me8gban5ew

Статья поступила в редакцию 09.07.25

УДК 378.788.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-211-214

Pronin B.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: korgmouse@live.com*

METHODS OF OVERCOMING THE TROMBONIST'S STAGE FRIGHT. The article reveals methods of preventing and eliminating the negative consequences of stage fright of a trombonist. This problem is considered in such detail for the first time, despite the impressive number of materials devoted to the problem of stage fright of musicians in general. Within the framework of the studied problem, the causes of stage fright, the influence of temperament on stressful situations associated with public performances, and methods contributing to the solution of the issue of stage fright were identified. The specifics of teaching trombone playing and its relationship to stage fright were also covered in this work. It was determined which methods of overcoming anxiety are suitable for trombonists and which are not. The author's conclusion is that in order to successfully overcome stage fright, a trombonist needs to understand the nature of fear, consider all possible obstacles that may hinder a good performance when analyzing a concert program, prepare the material in advance, perform frequently, focus on the artistic image during playing, avoid tension in the right hand, and avoid pressing the mouthpiece too tightly against the lips.

Key words: **brass instruments, trombone, stage excitement, stress, temperament, methods of overcoming anxiety**

Б.А. Пронин, *канд. пед. наук, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: korgmouse@live.com*

МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ СЦЕНИЧЕСКОГО ВОЛНЕНИЯ ТРОМБОНИСТА

Статья посвящена методам предотвращения и устранения негативных последствий сценического волнения тромбониста. Данная проблема настолько подробно рассматривается впервые, несмотря на внушительное количество материалов, посвящённых проблематике сценического волнения музыкантов в целом. В рамках исследуемой проблемы были выявлены причины появления сценического волнения, влияние темперамента на стрессовые ситуации, связанные с публичными выступлениями, а также даны методы, способствующие решению вопроса боязни сцены. Специфика обучения игре на тромбоне и её взаимосвязь со страхом сцены также были освещены в данной работе. Было определено, какие методы преодоления волнения подходят тромбонистам, а какие – нет. Вывод, к которому приходит автор, заключается в том, что для успешного преодоления сценического волнения тромбонисту необходимо понимать природу страха, при разборе концертной программы учитывать все возможные препятствия, которые могут помешать хорошему выступлению, заранее подготовить материал, часто выступать, концентрироваться во время игры на художественном образе, избегать зажатости в правой руке и не прижимать сверх меры мундштук к губам.

Ключевые слова: **духовые инструменты, тромбон, сценическое волнение, стресс, темперамент, методы преодоления волнения**

Сценическое волнение – проблема, хорошо знакомая всем артистам, выступающим на различных концертных площадках. Не во всех случаях проблема связана исключительно с недостаточно хорошо выученным материалом. Причины могут быть разными. Степень волнения также не всегда однородна. Одним исполнителям проще совладать с паникой предконцертного и концертного состояния, другие без посторонней помощи и поддержки со стороны не могут её преодолеть. В процессе обучения игре на тромбоне стоит начинать решать эту проблему с первых занятий. Для диагностики предрасположенности к боязни концертных выступлений педагогу нужно знать, какой тип темперамента наиболее уязвим. Поскольку чистые темпераменты встречаются редко, важно понимать, как смешанные типы темперамента связаны с предконцертным и концертным видами стресса. Для этого необходима простая и понятная модель взаимосвязи чистого и смешанного темперамента со сценическим волнением, которая на данный момент отсутствует. Методы преодоления сценического волнения тромбониста также нуждаются в индивидуализации, поскольку существующие распространённые методики борьбы с боязнью концертных выступлений не учитывают как специфику игры на медных духовых инструментах в целом, так и на тромбоне в частности. Всё это указывает на актуальность работы.

Цель исследования: определить возможные методы преодоления сценического волнения тромбониста.

Задачи исследования:

– описать причины возникновения сценического волнения музыканта-духовика;

– вывить взаимосвязь сценического волнения и темперамента;

– сформулировать методы преодоления и решения проблем тромбонистов, связанных с предконцертными и концертными стрессовыми ситуациями.

Объект исследования: обучение игре на духовых инструментах.

Предмет исследования: методы преодоления сценического волнения обучающихся игре на тромбоне.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нём впервые аккумулируются основные современные методы преодоления сценического волнения тромбониста, подробно разбираются причины боязни концертных выступлений и взаимосвязь темперамента и сценического волнения музыканта-духовика.

Теоретическая значимость исследования видится в последовательном изучении причин волнения и методов его преодоления, в учёте всех возможных комбинаций темперамента для выявления стрессоустойчивости музыкантов, в формулировании уникальных рекомендаций для сохранения тромбонистом самообладания во время концертного выступления.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его материалы могут быть использованы в обучении игре на тромбоне, в составлении учебных программ и курсов повышения квалификации, а также могут помочь определить направление для дальнейших исследований.

Волнение музыканта, выступающего на сцене, может быть как позитивным (воодушевление, подъём, кураж), так и негативным (пейрафобия – боязнь сцены, страх публичного выступления). К первому виду волнения нужно стремиться, от последнего необходимо избавляться [1]. В дальнейшем речь пойдёт именно о негативной разновидности.

Причины сценического волнения

Волнение возникает вследствие активации инстинкта самосохранения, призванного защищать человека от реальной опасности [1]. Сценическое волнение – побочный эффект, ложное срабатывание инстинкта там, где его помощь не требуется. Осознание нереальности опасности поможет приблизиться к решению проблемы.

Распространённые причины сценического волнения:

– недостаточная подготовленность;
– необходимость выступать перед большой аудиторией;
– неумение приспосабливаться к непривычным обстоятельствам;
– плохое самочувствие;
– проблемы с инструментом;
– ожидание негативной реакции публики в случае неудачи.

Недостаточная подготовленность исполнителя к концертному выступлению является ключевой, центральной причиной сценического волнения. Несмотря на то, что стопроцентная готовность программы не является гарантией отсутствия страха сцены, она даёт возможность его побороть. Выход на сцену с «сырым» материалом в большинстве случаев не оставляет даже призрачных шансов на преодоление волнения (если исполнитель является ответственным музыкантом).

Необходимость выступать перед большой аудиторией может также негативно влиять на самообладание исполнителя; особенно это касается сольных выступлений, где всё внимание публики сосредоточено исключительно на нём. Чем больше аудитория, тем выше ответственность.

Неумение исполнителя приспосабливаться к непривычным обстоятельствам – достаточно веская причина волноваться. Если во время концерта произошло что-то, к чему музыкант не был готов, он начинает паниковать. Из равновесия его могут вывести слабое освещение, усталость амбушюра, отвлекающие факторы и т. д.

Плохое самочувствие также может препятствовать удачному выступлению, однако причиной волнения является редко. Обычно музыкант, готовый к концерту, старается сделать всё от него зависящее, чтобы максимально нивелировать ущерб, нанесённый его выступлению его состоянием.

Проблемы с инструментом могут стать причиной отмены выступления. Музыкант сам решает, насколько критичны неисправности. Если исполнение в принципе невозможно, на сцену выходить не имеет смысла, соответственно, и переживать не о чем. Если же проблема несущественная, необходимо исходить из того, что играть придётся с учётом усложнённых условий.

Ожидание негативной реакции публики в случае неудачи обычно присуще исполнителям с недостатком концертного опыта, но бывают случаи, когда сценическое волнение преследует музыканта всю жизнь, представляя собой прочно закрепившийся в сознании якобы необходимый компонент концертной деятельности.

Руководитель духового оркестра Дома культуры железнодорожников (г. Елец) Кероп Вагишевич Пиджоян выделяет следующие причины сценического волнения: «Довольно часто значимость выступления неизбежно влияет на степень волнения исполнителя, также важную роль играют довольно высокие требования к себе, которые выражаются в борьбе за сохранение собственного престижа» [2, с. 174].

Проявляются признаки сценического волнения по-разному, но они всегда в той или иной степени влияют на качество игры. Преподаватель эстрадно-джазового вокала Санкт-Петербургского государственного института культуры (СПбГИК) Николай Константинович Корнеев отмечает: «Так как каждый исполнитель переживает одно и то же чувство по-разному, то степень волнения и беспокойства также предстанет разной: у кого-то она будет проявляться в виде неконтролируемых приступов волнения, изменения дыхания, учащения сердцебиения. Бывают случаи, когда у певца пересыхает горло, он краснеет, бледнеет, усиливается потоотделение; может появиться как жар, так и озноб, возникнуть головокружение, подняться давление. Всё это связано с работой вегетативной нервной системы. Побочных эффектов, вызванных чувством волнения, может быть огромное количество, как самых безобидных, так и тех, которые могут способствовать возникновению множества заболеваний. Естественно, такое состояние не способствует выдающемуся исполнению музыкального произведения…» [3, с. 132].

Тромбонисты сильно подвержены сценическому волнению. Специфика исполнительства на медных духовых инструментах заключается в том, что качество их звучания сильно зависит от натренированности амбушюра играющего. Из-за волнения он может пытаться напрягать губы сильнее, чем требуется, прижимать мундштук сверх меры, чтобы избежать «киксов» (хотя такие действия приводят к обратному результату), прикладывать слишком большие (лишние, ненужные) усилия для удержания инструмента и кулисы, чрезмерно сдерживать звук и т. д. Чтобы расслабиться и получать удовольствие от игры на сцене, необходимо научиться управлять своими страхами.

Взаимосвязь темперамента и сценического волнения

Темперамент – это сочетание индивидуальных особенностей личности: общей активности и эмоциональной возбудимости. Взаимосвязь темперамента и сценического волнения представляет особый интерес в контексте подготовки музыканта к публичному выступлению. Доктор психологических наук, скрипач Арнольд Львович Готсдинер [4] зафиксировал следующие закономерности.

Флегматики стабильны, спокойны, но не креативны. Сценическое волнение (даже сильное) преодолевать умеют. Работают долго, упорно, настойчиво. На концертах играют обычно так же, как на репетициях. Замечания учитывают, в будущем стараются не допускать ошибок.

Сангвиники максимально погружены в работу «на короткой дистанции», но быстро устают, когда дело касается различных трудностей. Музыкальный материал разбирают быстро, но поверхностно, дорабатывают неохотно. Публичные выступления обычно любят, волнение испытывают далеко не во всех случаях. Их исполнение эмоциональное, но не всегда технически выверенное. Воодушевляются успешными выступлениями, не сильно переживают о неудачах, хотя и стараются в будущем не допускать одних и тех же ошибок. Замечания внимательно выслушивают, но не всегда принимают к сведению.

Холерики волнуются сильнее, чем сангвиники, но на сцене также раскрываются по максимуму. Успешным выступлениям радуются долго, неудачным ищут оправдания, чтобы снять с себя ответственность. Замечания воспринимают в штыки, поэтому лучше всего с ними сначала говорить о положительных сторонах выступления, а уже после плавно переходить к отрицательным.

Меланхолики обычно зажаты, волноваться могут даже на репетициях. Преувеличивают любые неудачи. Эмоциональны, стеснительны. Излишне напрягаются во время игры. Работоспособность у них низкая. К концерту им лучше готовить не очень сложную программу, чтобы они точно справились. Для преодоления ими сценического волнения рекомендуется переключать их внимание с возможных неудач на динамику, штрихи и т. д. [4; 5].

Хореограф Александра Константиновна Каргина [6] описала взаимосвязь сценического волнения и темперамента следующим образом: «На сцене флегматики чувствуют себя смело и не обращают внимания на отвлекающие факторы. Учитывая, что в чистом виде темпераменты встречаются довольно редко, стоит отметить, что сангвинические, холерические и меланхолические флегматики также уверенны на выступлении перед публикой или на экзамене, хотя последние не всегда могут контролировать собственное волнение. […] Исполнители с признаками сангвинического и флегматического типов справляются со сценическим волнением. Исключение – сангвинические меланхолики и некоторая часть флегматических меланхоликов, для которых выступление – стресс. Холерические сангвиники неплохо чувствуют себя и на экзаменах, и на открытых выступлениях. Для них очень важен эмоциональный контакт со зрителями. И если такой контакт налажен, испытывают приятные ощущения от выступления. Чаще испытывают стресс меланхолические холерики, меланхолики, часть меланхолических сангвиников, реже – меланхолические флегматики. В классе они – отличные исполнители, а на сцене – непредсказуемы. У них срыв может вызвать любая помеха – шум в зале, невнимание со стороны зрителей. Вследствие этого сценические срывы, боязнь комиссии, неумение совладать с собой – не редкость для этого типа темперамента. Студент отлично готов, но что будет на концерте – никто предсказать не может. Непредсказуемы на сцене, постоянно сбиваются, допускают промахи холерические меланхолики, холерики, меланхолические холерики» [6, с. 30].

Влияние чистых и смешанных типов темперамента на способность преодолевать сценическое волнение представлено в табл. 1. 1 балл – наиболее подверженные стрессу, 5 – максимально стрессоустойчивые типы и их сочетания. Жирным шрифтом выделены баллы, относящиеся к чистым темпераментам.

Таблица 1

	Флегматик	**Сангвиник**	**Холерик**	**Меланхолик**
Флегматик	**3**	3	3	2
Сангвиник	3	**4**	5	1
Холерик	3	5	**3**	1
Меланхолик	2	1	1	**1**

Стоит понимать, что в организации процесса обучения игре на духовых инструментах в первую очередь важен индивидуальный подход к каждому ученику. Обучающийся не обязательно всегда будет вести себя соответственно своему темпераменту (да и темперамент может меняться со временем). Для эффективной борьбы с негативной разновидностью сценического волнения необходимо учитывать, прежде всего, его реальные действия и внутренние переживания.

Методы преодоления сценического волнения

Выход на сцену не должен быть сюрпризом для исполнителя, к нему важно быть готовым заранее, поэтому произведения нужно хорошо подготовить [2; 7]. Лучше всего будет выучить их наизусть. Они должны уверенно исполняться с правильными штрихами, в правильном темпе, в нужной динамике и со всеми авторскими обозначениями [8].

Первое время рекомендуется готовить к концерту более лёгкий, чем обучающийся привык исполнять материал. Если произведений несколько, начать лучше с небыстрого и технически несложного, поскольку пик сценического волнения обычно приходится на начало выступления. Если не помогает даже это, и

исполнитель не может совладать со страхом сцены, стоит начать с малого – организовать ему выступление в составе ансамбля. В этом случае ответственность равномерно распределяется между участниками коллектива, формируется «чувство локтя». Это способствует снижению тревожности [7].

Во время полных прогонов нужно стремиться к тому, чтобы обучающийся мог исполнить программу целиком минимум два раза подряд [8]. Педагог может отойти в противоположный конец класса, чтобы прослушать её от начала до конца. Такие прогоны рекомендуется начинать проводить за месяц-два до выступления. Они позволяют ученикам морально подготовиться к концерту и уложить в голове структуру каждого из исполняемых произведений [7]. За день до выступления не нужно слишком много играть, необходимо беречь силы для концерта.

Дополнительную уверенность может придать тренировочное проигрывание материала в быстром темпе. Часто использовать такой метод не стоит, чтобы не «заболтать» программу. На самом концерте не нужно играть в максимально возможном темпе. Исполнитель должен сдерживать себя, чтобы не «убежать» [8].

Преподаватель по классу гитары Детской музыкальной школы № 1 имени Л.П. Александровской (г. Минск) Мария Сергеевна Матох предлагает в качестве одного из методов использование «якорей». «Якорями» М. Матох называет заранее обозначенные места, с которых можно продолжить играть, если нотный текст произведения вылетел из головы. Иногда при подготовке к концерту стоит после остановки попросить обучающегося продолжить со следующего «якоря» и объяснить ему, что «якоря» служат дополнительной страховкой во время выступления [8].

Художественно-образное восприятие музыки хорошо работает в борьбе со сценическим волнением. Н. Корнеев пишет: «Недостаточно только “услышать музыку”, надо её эмоционально пережить, почувствовать её выразительность» [3, с. 133]. При подготовке тромбониста к концертному выступлению важно добиться того, чтобы он не думал исключительно о нотах, а воспринимал собственное исполнение как целостное музыкальное произведение, которое он озвучивает в соответствии с собственными внутренними переживаниями. Это очень важно, поскольку позволяет не думать о тексте во время игры, давая возможность подсознательно его озвучивать на высоком уровне без оглядки на происходящее в зале и на сцене.

Игра с закрытыми глазами [8] – метод, который не подходит для подготовки тромбониста к выступлению, поскольку ему необходимо видеть кулису. Тем не менее вынужденная тренировка в условиях слабого освещения сможет застраховать играющего от проблем с освещением на сцене.

Рекомендуется иногда проигрывать по нотам уже выученную наизусть программу. Это нужно для того, чтобы лишний раз убедиться в том, что программа выучена правильно, а также для зрительного запоминания нотного текста и структуры произведения.

Гармоническое мышление и гармоническая память необходимы для осознанного исполнения композиции. С учеником стоит провести гармонический разбор и подписать карандашом ключевые аккорды. Когда концепция произведения станет ему понятна, он сможет интуитивно исполнять свою партию, даже если забудет текст. Если же текст он даже приблизительно не вспомнит, ему придётся импровизировать, и гармоническая память позволит делать это убедительно. Обучающемуся важно уметь соотносить мелодическую линию с гармонической основой, на которую она опирается [8].

Музыканту необходимо научиться играть в любых условиях. На качество его выступления не должны негативно влиять раздражающие факторы (дверные хлопки, разговоры слушателей друг с другом, громкие возгласы, аплодисменты, падение микрофона и т. д.). Для того чтобы у исполнителя выработался «иммунитет» к разного рода неожиданностям, которые с той или иной долей вероятности могут случиться на концерте, нужно сделать так, чтобы эти неожиданности перестали таковыми являться. Для этого педагог должен искусственно создать неудобные условия. Во время прогона программы преподаватель может с кем-то разговаривать, ответить на входящий телефонный звонок, выйти из аудитории, громко хлопнув дверью, снова зайти, аплодировать, о чём-то спрашивать ученика, чтобы он мог ответить кивком («Да») или покачиванием из стороны в сторону («Нет»). Задача музыканта – не отвлекаться и продолжать исполнять произведение, а когда от него требуются какие-то действия (ответить на вопрос, как уже было сказано, или, например, ударить по мячу, который педагог предусмотрительно взял на урок и отправил в сторону музыканта), выполнять их без ущерба для звучания [8]. Использование метода позволит исполнителю во время выступления спокойно реагировать на внешние раздражители и быть готовым к любым непредвиденным ситуациям. Для тромбониста данный метод очень полезен, ведь он позволяет решить сразу две задачи: сохранить качество исполнения независимо от обстоятельств, с которыми ему, возможно, придётся столкнуться, и не дать сценическому волнению повода для оказания негативного влияния на общее позитивное ощущение концертности, столь необходимое любому выступающему на сцене. Игра на тромбоне в состоянии зажатости отрицательно влияет не только на качество звукоизвлечения, но и на звукоизвлечение как таковое. Если непредвиденные обстоятельства добавляют играющему стеснительности, и он опускает локти, инструмент, качество игры может упасть вплоть до невозможности извлечения звуков (особенно в верхнем регистре). Это обстоятельство позволяет говорить о высокой эффективности метода.

Как правило, помещения для занятий в учебных учреждениях стараются по возможности оборудовать звукоизоляционными материалами. Это удобно, поскольку благодаря им музыканты не мешают друг другу, однако поглощающая звук акустика помещения делает тембр инструмента достаточно скудным. Исполнитель привыкает к такому звучанию и не пользуется акустическими возможностями, которые предоставляет ему зал или открытая концертная площадка. Поэтому всегда имеет смысл порепетировать в месте с хорошей акустикой, когда предоставляется такая возможность. Лучше всего перед концертом как можно чаще проигрывать материал там, где предстоит выступать (на той же сцене) [8].

Предварительные выступления перед публикой увеличивают шансы на успех. Обязательно стоит накануне зачёта, экзамена, важного прослушивания, концерта или конкурса несколько раз исполнить программу перед публикой. Это позволит исполнителю привыкнуть к ощущениям, которые ему предстоит испытать во время выступления. Преподаватель кафедры музыкального образования Челябинского педагогического колледжа № 1 Анна Владимировна Литвяк справедливо утверждает: «К ощущению концертности исполнения нужно стремиться с первых же уроков, с самого начала работы над музыкальным произведением. Концертность – это, прежде всего, внутренняя взволнованность, душевный подъём, ощущение праздничности момента, радости от того, что исполнителя слушают» [9, с. 52].

Несмотря на эффективность репетиций в присутствии зрителей, есть более действенный метод. Он заключается в приобретении сценического опыта. Публичное исполнение концертной программы не должно ограничиваться одним выступлением, ради которого над ней и работали. Эта музыка должна звучать и на других мероприятиях, проходящих до (а может, и после) концерта [7; 8; 10]. Музыканту необходимо ощутить на себе все «прелести» выступления: ожидание своей очереди, игра в концертном костюме и, конечно же, осознание сосредоточенности слушателей, находящихся в зрительном зале, на нём [8]. Чтобы чувствовать себя на сцене уверенно, нужно выступать часто. Постоянные выступления превращают концертную деятельность в привычную работу [7]. Это работает даже в рамках одного и того же мероприятия – когда концертные номера исполняются на бис, они зачастую звучат лучше, чем в первый раз. Артист в такие моменты достаточно расслаблен из-за того, что основная игра уже позади. Важно запомнить эти ощущения и вызывать в себе те же эмоции каждый раз перед выходом на сцену.

Музыкант не всегда может объективно оценить собственное исполнение со стороны. Перед ответственным выступлением стоит записать себя хотя бы на диктофон и послушать. Если есть возможность снять репетицию на видео, лучше ей воспользоваться. Видеозапись позволит проанализировать не только музыкальную, но и визуальную сторону исполнения: выход на сцену, поклон, уход со сцены, осанку, движения во время игры и т. д. [7; 8]. Все незамеченные ранее недочёты будут видны и слышны на видеозаписи. И чем раньше удастся их устранить, тем лучше. Видеозапись самого концертного выступления также оказывает положительный эффект в борьбе со сценическим волнением. Она позволит избежать допущенных ошибок в будущем.

Концертный костюм не должен препятствовать исполнению. К игре в костюме нужно привыкнуть. Для этого имеет смысл поиграть в нём на генеральной репетиции. Концертная одежда не должна сковывать движения музыканта [8]. Стоит уже на этапе примерки перед покупкой попробовать сымитировать игровые движения, чтобы понять, удобно ли будет в ней выступать.

Грамотная напутственная речь педагога перед выходом обучающегося на сцену позволит сместить фокус внимания с внутренних ощущений последнего на исполняемое произведение [7]. Важно подобрать такие слова, которые смогут приглушить эмоциональное напряжение и добавить воодушевления без ущерба для концентрации на материале.

Небольшие стряхивающие движения плечами перед выходом на сцену помогут устранить физическую зажатость, а глубокий вдох через нос и выдох через рот несколько раз подряд – психологическую. Люди в зале пришли послушать музыку, а не критиковать артиста. Исполнителю нужно расслабиться, расправить плечи, выйти, улыбнуться слушателям и начать играть.

При исполнении несложных фрагментов и в паузах можно немного расслабиться, чтобы оценить обстановку, чтобы собраться с мыслями и продолжить играть. Такие места М. Матох называет «островками безопасности» [8].

Если во время выступления была допущена ошибка, нужно продолжать играть так, как будто её не было. Ни в коем случае нельзя акцентировать своё и слушательское внимание на том, что что-то было исполнено не так, как должно было. Слушатели уже через секунду забудут об этом, поскольку они оценивают исполнение в целом, и отдельные огрехи их вряд ли интересуют (если они действительно пришли слушать музыку).

Кисть правой руки не должна терять своей подвижности. Сверх меры напрягать руки и прижимать мундштук к губам не нужно, хотя подсознание во время волнения подсказывает обратное. Интуиции в данном вопросе стоит доверять очень осторожно. Концентрироваться во время игры необходимо на материале (ноты, штрихи, динамика и т. д.), интонировании и художественном образе. Из-за волнения воздуха может не хватать на те фразы, которые спокойно игрались на одном дыхании на репетициях. В связи с этим, если заранее не был предусмотрен запас, дыхание лучше брать чаще, но так, чтобы фразы звучали целостно,

неразрывно, то есть вдох внутри фраз необходимо производить быстро и в наиболее уместных для этого местах.

Естественность звучания, убедительность исполнения возможны только при достижении тромбонистом внутренней расслабленности, ведь она оказывает максимально положительный эффект при борьбе с боязнью сцены. Когда выступающий не думает о собственном страхе, «свободное» место заполняет непосредственно музыка, и в этих условиях по максимуму раскрывается творческий потенциал исполнителя. Если такой расслабленности удаётся достичь на репетициях, первоочередной задачей исполнителя становится сохранение этой внутренней гармонии и в процессе выступления. Концертная деятельность, как уже было отмечено, должна быть постоянной. К ней можно быстро привыкнуть, но и отвыкнуть от неё тоже несложно. Сценическое волнение может возвращаться спустя месяцы и годы при возобновлении концертной деятельности после перерыва, однако повторно с ней справиться всегда проще, чем в первый раз, ведь исполнитель уже знает, как нужно действовать, чтобы в кратчайшие сроки и с минимальными потерями добиться положительного эффекта.

Исходя из вышеизложенного, можно констатировать, что проблема сценического волнения гораздо глубже, чем кажется на первый взгляд. Являясь проявлением инстинкта самосохранения, боязнь сцены является несуществующей опасностью, которую человеческий мозг принимает за реальную. Стопроцентной гарантии избавления от данной фобии педагог дать обучающемуся не в состоянии. Тем не менее в его силах создать условия, которые позволят тромбонисту со временем адаптироваться к условиям сцены и приобрести уверенность в собственных силах. Определение преобладающего типа темперамента позволит примерно определить масштаб проблемы и выработать индивидуальную стратегию для её решения. На основе изучения исследований взаимосвязи темперамента и страха сцены установлено следующее: сангвиники меньше всех подвержены стрессу (особенно холерические), меланхолики – больше всех.

Таким образом, сформулированные в работе цель и задачи решены. Определены оптимальные методы преодоления сценического волнения тромбониста. Ими являются: хорошая подготовка к концертному выступлению, включающая репетиции с отвлекающими факторами, репетиции на той же сцене, на которой предстоит выступать; предварительные выступления на других концертных площадках (для приобретения опыта концертных выступлений); художественно-образное восприятие музыки; видеозапись репетиций и выступлений; расслабленность во время игры. Менее эффективным методом подготовки тромбониста к концерту в рамках борьбы со страхом сцены является игра с закрытыми глазами, поскольку исполнителю необходимо видеть кулису для точного попадания на нужные позиции. Во время выступления кисть правой руки тромбониста не должна быть зажатой, исполнительский выдох должен быть уверенным.

Материалы статьи могут помочь тромбонистам разного уровня в преодолении страха сцены. Проблема сценического волнения представляет несомненный научный интерес и требует дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Рыжова Е. Сценическое волнение: причины и преодоление. *Музыкальный альманах Томского государственного университета*. 2018; № 6: 44–56.
2. Пиджоян К.В. Пути преодоления сценического волнения студентов колледжа искусств. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения.* 2013; № 33-2: 173–177.
3. Корнеев Н.К. Сценическое волнение как индивидуально-психологическое состояние вокалиста. *Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры.* 2020; № 3 (44): 131–134.
4. Готсдинер А.Л. Подготовка учащихся к концертным выступлениям (К вопросу об эстрадном волнении). *Методические записки по вопросам музыкального образования:* сборник статей. Москва: Музыка, 2001; Выпуск 3: 182–192.
5. Савенкова А.М. Взаимозависимость типа темперамента и форм проявления сценического волнения в музыкальной психологии. *Вестник науки.* 2023; Т. 2, № 8 (65): 126–131.
6. Каргина А.К. Взаимосвязь сценического волнения и темперамента студентов, обучающихся хореографическому искусству. *Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры.* 2020; Т. 221: 25–32.
7. Красовская Е.П. Психолого-педагогические аспекты подготовки учащихся-музыкантов к управлению сценическим волнением. *Развитие современного образования: теория, методика и практика.* 2015; № 4 (6): 201–211.
8. Матох М.С. *Музыкант на сцене: как перестать волноваться и сделать выступление незабываемым*. Москва: Эксмо, 2022.
9. Литвяк А.В. К вопросу о преодолении «сценического волнения» студента-музыканта в педагогическом колледже. *Дидакт*. 2022; № 2 (10): 51–55.
10. Миляев А.Э. *Развитие технических навыков игры на тромбоне:* учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств, 2012.

References

1. Ryzhova E. Scenicheskoe volnenie: prichiny i preodolenie. *Muzykal'nyj al'manah Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 6: 44-56.
2. Pidzhoyan K.V. Puti preodoleniya scenicheskogo volneniya studentov kolledzha iskusstv. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya.* 2013; № 33-2: 173-177.
3. Korneev N.K. Scenicheskoe volnenie kak individual'no-psihologicheskoe sostoyanie vokalista. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury.* 2020; № 3 (44): 131-134.
4. Gotsdiner A.L. Podgotovka uchaschihsya k koncertnym vystupleniyam (K voprosu ob `estradnom volnenii). *Metodicheskie zapiski po voprosam muzykal'nogo obrazovaniya:* sbornik statej. Moskva: Muzyka, 2001; Vypusk 3: 182-192.
5. Savenkova A.M. Vzaimozavisimost' tipa temperamenta i form proyavleniya scenicheskogo volneniya v muzykal'noj psihologii. *Vestnik nauki.* 2023; T. 2, № 8 (65): 126-131.
6. Kargina A.K. Vzaimosvyaz' scenicheskogo volneniya i temperamenta studentov, obuchayuschihsya horeograficheskomu iskusstvu. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury.* 2020; T. 221: 25-32.
7. Krasovskaya E.P. Psihologo-pedagogicheskie aspekty podgotovki uchaschihsya-muzykantov k upravleniyu scenicheskim volneniem. *Razvitie sovremennogo obrazovaniya: teoriya, metodika i praktika.* 2015; № 4 (6): 201-211.
8. Matoh M.S. *Muzykant na scene: kak perestat' volnovat'sya i sdelat' vystuplenie nezabyvaemym*. Moskva: `Eksmo, 2022.
9. Litvyak A.V. K voprosu o preodolenii «scenicheskogo volneniya» studenta-muzykanta v pedagogicheskom kolledzhe. *Didakt*. 2022; № 2 (10): 51-55.
10. Milyaev A.`E. *Razvitie tehnicheskih navykov igry na trombone:* uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet kul'tury i iskusstv, 2012.

Статья поступила в редакцию 07.07.25

УДК 378.514 (075.8) DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-214-216

Proyaeva I.V., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University named after V.P. Chkalova; senior lecturer, Orenburg Branch of Plekhanov Russian University of Economics; Orenburg Branch of PSUTI (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru*
Safarova A.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University named after V.P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: aliya.safarova.66@mail.ru*

ABOUT THE NEED TO STUDY FRACTAL GEOMETRY IN SECONDARY SCHOOL. The article studies one of the most important and beautiful sections of modern geometry, such as fractal geometry and its teaching in secondary schools. Due to the difficulties of mastering theoretical knowledge, the article proposes to carry out the process of presenting theoretical material on the basis of practical justifications. Some of the main applications of fractal geometry are also considered. The difficulty of studying this material is primarily due to its versatility and the large number of imaginary objects. The article proposes the development of an elective course on fractal geometry, which is aimed at the formation of creative thinking among high school students. The methodological approach to teaching fractal geometry presented in the article was implemented in the educational process in geometry classes in Orenburg "MOAU Lyceum No. 3" as part of extracurricular activities as a tool that promotes the development of creative potential, visual and the associative thinking of schoolchildren.

Key words: **fractal geometry, creative thinking, digital technologies, structures, creative approach**

И.В. Прояева, *канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, доц., Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (Оренбургский филиал), ПГУТИ (Оренбургский филиал), г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru*
А.Д. Сафарова, *канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: aliya. safarova.66@mail.ru*

О НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ФРАКТАЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена одному из важнейших и красивых разделов современной геометрии – фрактальной геометрии и ее преподаванию в средней школе. В связи со сложностями усвоения теоретических знаний в работе предложено проводить процесс изложения теоретического материала на основе практических обоснований. Также рассмотрены некоторые основные области применения фрактальной геометрии. Трудность изучения данного материала связана в первую очередь с многогранностью и большим количеством воображаемых объектов. В статье предложена разработка элективного курса по фрактальной геометрии, который направлен на формирование креативного мышления у учащихся старших классов. Представленный в статье методический подход к обучению фрактальной геометрии был реализован в учебном процессе на занятиях по геометрии в г. Оренбург «МОАУ Лицей № 3» в рамках внеурочной деятельности как инструмент, способствующий развитию творческого потенциала, визуального и ассоциативного мышления школьников.

Ключевые слова: **фрактальная геометрия, креативное мышление, цифровые технологии, структуры, творческий подход**

В современном мире, где быстрое развитие новых технологий требует от специалистов нестандартных решений, невозможно обойтись без креативного мышления. Креативность позволяется адаптироваться к сложным задачам и находить наилучшие пути их решения. Поэтому одной из ключевых задач образования является формирование у школьников творческого подхода к, казалось бы, стандартным задачам.

Традиционное образование в основном нацелено на формирование прочных знаний, построенных на заучивании и зазубривании материала, что тоже является очень важным фактором в обучении. Формирование творческого подхода к решению задачи не менее важно для современного специалиста. Так, например, ученик, решающий задачи по одному и тому же алгоритму, не развивает умение поиска иных путей решения, которое очень важно для взрослой жизни, наполненной неоднозначными задачами. Фрактальная геометрия может очень помочь в развитии таких способностей, ведь она объединяет в себе науку, искусство и цифровые технологии. На основе фракталов построены многие структуры на сегодняшний день, поэтому знания в данной области сделают выпускников востребованными на рынке труда. Этим обусловливается актуальность данного исследования.

Тема на сегодняшний день изучена не в полной мере. Хотя развитие креативного мышления у школьников рассматривается во многих исследованиях, а фрактальная геометрия упоминается в методических разработках как интересный и наглядный материал, соединение этих двух направлений в рамках школьного курса пока почти не реализовано. Поэтому идея использовать фракталы именно как средство формирования креативности является актуальной и достаточно новой. Данная работа предлагает один из возможных подходов к решению этой задачи.

Целью исследования является разработка методических материалов по фрактальной геометрии для старшеклассников, направленных на развитие их креативного мышления.

Объектом исследования является процесс формирования у школьников креативного мышления.

Предметом исследования является влияние фрактальной геометрии на развитие креативного мышления у школьников.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические основы фрактальной геометрии и её применение в науке, цифровых технологиях и образовании.
2. Определить возможности применения фрактальной геометрии как средства формирования креативного мышления.
3. Разработать и описать структуру элективного курса по фрактальной геометрии для учащихся 9–11 классов и провести его апробацию в образовательной практике.

Научная новизна исследования заключается в определении области применения данного раздела науки, то есть показываются особенности фрактальной геометрии и необходимость ее изучения.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке нового методического подхода в преподавании фрактальной геометрии.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения разработанной методики преподавания элементов фрактальной геометрии для повышения уровня понимания обучающимися данного раздела.

Фрактальная геометрия – одно из современных направлений математики, которое занимается исследованием фрактальных структур. Такое завораживающее явление, как фракталы, нашло свое применение в различных областях жизнедеятельности. Сюда относятся, например, естественные науки, техника и инженерия, компьютерные науки и цифровые технологии, экономика и финансы, медицина и т. д. Фракталы не являются искусственно выдуманным творением, они повсеместно встречаются в природе.

Рассмотрим, в каких областях и как используются фракталы. Самым очевидным направлением является география и геология, так как фракталы можно увидеть в строении берегов рек, гор и т. д. Но на этом участие фракталов в данной области не заканчивается. Ученые нашли им применение в поиске полезных ископаемых. Так, профессор кафедры геологии нефти и газа факультета нефтегазовой инженерии Северо-Кавказского федерального университета Харченко В.М. в 2021 году опубликовал статью, в которой рассмотрел общие представления о фракталах, их геодинамические и геотектонические аспекты. В работе он рассмотрел структуры центрального типа, а именно структуры растяжения, и в результате показал их связь с «полезными ископаемыми, экологическими условиями и сейсмичностью территорий глобального, регионального и локального планов» [1].

Фрактальные модели используют в прогнозировании погоды и анализе атмосферных явлений. В работе И.Е. Кузнецова, С.Л. Кирносова и Д.Б. Долгих 2022 года предложена модель формирования облачных систем, основанная на фрактальных свойствах и свойствах эредитарности атмосферных процессов и использующая технику дробного интегро-дифференцирования. Такой подход позволяет более точно предсказывать опасные явления природы, что может быть очень полезно для авиационной метеорологии [2].

Одним из самых наглядных примеров фрактальных структур является папоротник, где строение одного листа напоминает строение всего растения. Более того, такие самоподобные структуры были обнаружены в организмах животных и людей, что продвинуло медицину в ряде исследований. Так, например, было разработано несколько фрактальных моделей кровообращения in vitro, благодаря которому описали процесс обмена веществ на уровне микроциркулярного русла [3]. Также фрактальный анализ используют для исследований белого и серого вещества головного мозга, его сосудистой сети и отдельных нейронов. Кроме того, фрактальный анализ оказался очень эффективен при диагностике опухолевого процесса, изучении распределения коллагена в тканях, исследовании болезней печени, селезенки, поджелудочной железы, почек, кожи, а также некоторых заболеваний в головном мозге [4].

Фрактальный анализ используют для изучения межгалактической плазмы в скоплениях галактик. Так, авторы статьи «Фрактальная структура межгалактической среды в скоплениях галактик» провели исследование и изучили каталоги рентгеновских наблюдений и выявили закономерности, свидетельствующие о наличии фрактальных структур [2].

Структура фракталов так же применяется в строении фрактальных антенн. Такие антенны обладают рядом преимуществ, что делает их перспективными для использования в беспроводных системах связи. Они отличаются компактностью при сохранении эффективности, что позволяет использовать их в современных мобильных устройствах, где требуется оптимизация размеров компонентов. Фрактальные антенны обеспечивают многодиапазонность, что позволяет сохранить стабильную работу на различных частотах [5].

Кроме того, фрактальные структуры используются в нанотехнологиях. Ярким примером химических фрактальных систем являются молекулы «дендримеров» [5]. А они, в свою очередь, широко используются в медицине, например, в качестве «контрастных агентов в магнито-резонансной томографии, средств доставки лекарств, в in vitro диагностике, в бор-нейтронозахватной терапии, а также в качестве наноразмерных реакторов и систем, имитирующих мицеллы».

Фракталы имеют широкое применение в компьютерной графике. Основное свойство фракталов – самоподобие – позволяет формировать бесконечные структуры, используя многослойные иерархические образы, которые обладают свойством сохранения структуры при увеличении масштаба [1]. С помощью таких цифровых композиций создают ландшафты, текстуры, специальные эффекты. Кроме того, фрактальная геометрия применятся для сжатия изображений. Суть фрактального метода сжатия изображений заключается в представлении изображения в виде набора самоподобных элементов, к которым можно применить математические преобразования. Сжатие происходит за счет поиска крупных участков изображений для более маленьких, которые после математических преобразований становятся максимально похожи друг на друга. Математические преобразования, которые могут быть использованы в ходе сжатия изображения, включают в себя изменение масштаба, яркости и геометрических параметров. Главным преимуществом фрактального сжатия является высокое качество при восстановлении изображения [4].

С развитием технологий возникли угрозы кибератак, поэтому актуальным стал вопрос обеспечения кибербезопасности. Так как сети, такие как интернет, состоят их большого количества взаимосвязанных элементов, то предсказывать поведение сети при атаке бывает очень сложно или невозможно. Поэтому фрактальные методы помогают анализировать, насколько устойчива сеть к взломам и сбоям, находить слабые места, а также создавать более сложные системы безопасности, чтобы предотвращать возможные угрозы атак [4].

В экономике фрактальный анализ помогает в моделировании сложных рыночных процессов. «Использование математического аппарата теории фракталов открывает новые возможности в моделировании рыночных процессов» [3], так как экономике свойственны нестабильные и нерегулярные изменения. Фракталы помогают анализировать и прогнозировать такие изменения, выявлять закономерности и возможные кризисные ситуации. Так как фрактальная теория строится на таком свойстве фрактала, как саморазвитие [2], то это позволяет рассматривать экономические процессы как системы, развивающиеся по определенным правилам. Кроме того, существует необходимость «разрабатывать и совершенствовать методы прогнозирования кризисных ситуаций как для рынка акций и ценных бумаг, так и в рамках конкретной отрасли и для отдельно взятых предприятий» [3] в условиях нестабильной экономики. Это подтверждает важность фрактального подхода в анализе сложных экономических явлений и принятии решений в условиях неопределенности.

Фрактальные методы применяются в кардиологии для анализа электрокардиографических (ЭКГ) сигналов, помогая выявить скрытые закономерности в изменении ритма сердечных сокращений в нестандартных условиях, таких как работа космонавтов в открытом космосе. Фрактальную природу сигналов подтверждает тот факт, что «амплитудная характеристика ЭКГ-сигнала имеет сильно выраженный антиперсистентный характер» [4], что означает нестабильность средней величины амплитуд. Это свойство подтверждает сложную динамику ЭКГ, антиперсистентный характер сигнала свидетельствует о подчинении сигналов закономерностям, которые можно описать с помощью фрактальной геометрии. Чтобы анализ сигналов был точнее, используется «сингулярный спектральный анализ» [4], который предоставляет более надежные результаты по сравнению с традиционными методами обработки данных.

Так же фрактальный анализ помогает обнаружить наличие очаговых поражений на ранней стадии на МРТ-изображениях. Для диагностики используют показатель Хёрста. «В случае патологии показатель Хёрста будет меньше 0,4, а для ткани без патологии – больше 0,4» [1]. Поэтому такой способ позволяет идентифицировать злокачественные изменения на ранней стадии очень эффективно.

Таким образом, фрактальная геометрия играет важную роль во многих сферах науки и технологий – от естественных наук и медицины до экономики и кибербезопасности. Применение фрактальной теории помогает решать сложные задачи, прогнозировать природные явления, анализировать данные и разрабатывать инновационные технологии. Кроме того, фрактальные модели широко применяются в компьютерной графике, цифровой обработке информации, моделировании рыночных процессов и многих других направлений.

Все вышеперечисленное подчеркивает важность изучения фрактальной геометрии уже в школе. Включение этого предмета в школьную программу позволит подготовить выпускников к современным вызовам и сделает их более конкурентоспособными на рынке труда. Знания основ фрактального анализа помогут в различных профессиях, связанных с наукой, техникой и аналитикой, что особенно актуально в условиях быстрого развития цифровых и инженерных технологий.

Разработка элективного курса по фрактальной геометрии направлен на формирование креативного мышления у учащихся старших классов. Курс рассчитан на 17 учебных часов и ориентирован на обучающихся 9–11 классов. Он может реализовываться как в рамках элективной деятельности, так и в рамках внеурочной программы. Актуальность курса обусловлена необходимостью развития нестандартного визуального и образного мышления, а также формирования универсальных учебных действий, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом.

Целью курса является создание условий для развития креативного мышления у учащихся на основе фрактальной геометрии.

Для достижения цели курса предполагается решение следующих задач:

1. Познакомить учащихся с базовыми понятиями фрактальной геометрии.
2. Показать связь фракталов с явлениями природы, науки и техники.
3. Развить навыки визуализации, самостоятельного поиска решений и проектной деятельности.
4. Сформировать интерес к математике как к визуальному и творческому предмету.

В основе элективного курса лежит знакомство с фрактальной геометрией как направлением математики, объединяющим точные вычисления, визуализацию, элементы проектной деятельности и цифровые инструменты. Курс способствует расширению математического кругозора, развитию креативного и пространственного мышления учащихся, а также формированию навыков работы с графическими и алгоритмическими структурами.

Содержание программы
9–11 классы (17 часов)

Блок 1. «Основы фрактальной геометрии» (5 часов)

Введение в фрактальную геометрию. Треугольник Серпинского. Игра Хаоса. Как случай порождает порядок. Дерево Пифагора. Практикум «Создай свой фрактал».

Блок 2. «Фракталы в природе и науке» (6 часов)

Фракталы в природе. Фракталы в науке и культуре. Исследовательская работа: «Фракталы вокруг нас». Введение в GeoGebra. Лабораторная работа: «Герб с элементами фрактальной геометрии».

Блок 3. «Творческие задания: от алгоритма к креативу» (6 часов)

Творческая работа: реализация авторского фрактала в GeoGebra. Подготовка к защите проекта. Защита творческих проектов. Итоговая диагностика результатов и рефлексия.

Занятия проводятся в форме практических и творческих заданий, лабораторных работ, исследовательских мини-проектов и визуальных упражнений. В начале курса вводятся базовые понятия и свойства фракталов, затем учащиеся переходят к ручным и цифровым построениям, а в завершении курса создают авторский проект. Каждое занятие предполагает самостоятельную и коллективную активность, обсуждение идей, поиск оригинальных решений и работу в цифровой среде.

Внедрение разработки элективного курса в процесс обучения школьников в «МОАУ Лицей № 3» г. Оренбург позволило сделать вывод о том, что теоретический материал фрактальной геометрии довольно сложен для восприятия обучающимися, но в совокупности с решением задач в ходе изучения данного раздела усвоение новых знаний происходит гораздо лучше. Заинтересованность ребят при изучении темы, выходной срез знаний подтвердили достижение цели и решение поставленных задач данного исследования.

Особенно важно отметить, что решение задач по фрактальной геометрии способствует развитию логического мышления у обучающихся, формированию познавательного интереса к предмету, а также раскрытию творческого потенциала у обучающихся. Знакомство обучающихся с элементами фрактальной геометрии устанавливает связь между различными разделами математики, физики, информатики, биологии, что может служить стимулом к развитию интереса к другим школьным предметам [5].

Все это позволяет надеяться, что наши исследования будут представлять практический интерес при изучении геометрии в школе.

Библиографический список

1. Антипова Е.И., Александрова А.В., Широков А.А. Фрактальная геометрия в школе и университете. *Системные технологии*. 2017: 47–50. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/fraktalnaya-geometriya-v-shkole-i-universitete/viewer
2. Прояева И.В., Сафарова А.Д. Методические особенности изучения теории преобразования пространства в ВУЗе. *Математика, информатика, физика, проблемы и перспективы*: сборник научных статей. Оренбург, 2023: 270–274.
3. Мартьянова С.С. Развитие креативного мышления в старшем школьном возрасте. *Учительский журнал*. 2024. Available at: https://www.teacherjournal.ru/categories/20/articles/9324
4. Прояева И.В., Колобов А.Н. Разработка компетентностно-ориентированных задач и возможные их применения в преподавании математических дисциплин. *Современные проблемы физико-математических наук*: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Орел, 2018: 116–119.
5. Сандрюкова Е.А., Дубинина Е.Е. Применение элементов теории фракталов в исследовании экономических процессов. *Вестник экономической безопасности*. 2017: 349–352.

References

1. Antipova E.I., Aleksandrova A.V., Shirokov A.A. Fraktal'naya geometriya v shkole i universitete. *Sistemnye tehnologii*. 2017: 47-50. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/fraktalnaya-geometriya-v-shkole-i-universitete/viewer
2. Proyaeva I.V., Safarova A.D. Metodicheskie osobennosti izucheniya teorii preobrazovaniya prostranstva v VUZe. *Matematika, informatika, fizika, problemy i perspektivy*: sbornik nauchnyh statej. Orenburg, 2023: 270-274.
3. Mart'yanova S.S. Razvitie kreativnogo myshleniya v starshem shkol'nom vozraste. *Uchitel'skij zhurnal*. 2024. Available at: https://www.teacherjournal.ru/categories/20/articles/9324
4. Proyaeva I.V., Kolobov A.N. Razrabotka kompetentnostno-orientirovannyh zadach i vozmozhnye ih primeneniya v prepodavanii matematicheskih disciplin. *Sovremennye problemy fiziko-matematicheskih nauk*: materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Orel, 2018: 116-119.
5. Sandryukova E.A., Dubinina E.E. Primenenie `elementov teorii fraktalov v issledovanii `ekonomicheskih processov. *Vestnik `ekonomicheskoj bezopasnosti*. 2017: 349-352.

Статья поступила в редакцию 21.06.25

УДК 37.011 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-217-219

Pustylnik Yu.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Federal Institute for the Development of Vocational Education and Training (Moscow, Russia), E-mail: y.pustylnik@internet.ru*

REGARDING THE CLASSIFICATION OF PEDAGOGICAL TEXTS. The article contains a description of the approach to creating a scientifically based classification of pedagogical works to increase the accuracy of their scientific description and practical identification. Research methods include an analysis of regional data banks of innovation sites in 10 entities of the Russian Federation, systematization of the masses of copyright objects in modern pedagogical documentation, monitoring of accounts (N=80) of Russian teachers-bloggers in social media «VK», «Telegram» in 2023-2024. The author of the article: a) justifies the importance of pedagogical works for the increase of scientific knowledge, development of pedagogical science and practice; b) proposes the basis of classification: degree of generalization of content, functional purpose, addressee and form of pedagogical works; c) presents a classification matrix with levels, types and species. The proposed approach to classification of pedagogical works expands the categorical field of pedagogy, creates a scientific basis for systematization of pedagogical works for theory of pedagogy and solution of applied problems of management of intellectual rights in education. The scope of the research includes gnoseology, epistemology, general pedagogy, history of pedagogy, didactics and private techniques, management and law-making activities, management of intellectual rights and support of pedagogical authorship.

Key words: **pedagogy, teacher, authors, work, copyright, classification**

Ю.Ю. Пустыльник*, канд. пед. наук, Институт развития профессионального образования, г. Москва, E-mail: y.pustylnik@internet.ru*

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Статья содержит описание подхода к созданию научно обоснованной классификации педагогических произведений для повышения точности их научного описания и практической идентификации. Методы исследования: анализ региональных банков данных инновационных площадок в 10 субъектах Российской Федерации, систематизация массивов педагогических произведений в современной педагогической документации, мониторинг аккаунтов (N = 80) российских учителей-блогеров в социальных медиа «ВКонтакте», «Telegram» в 2023–2024 гг. Автор статьи: а) обосновывает значение педагогических произведений для приращения научного знания, развития педагогической науки и практики; б) предлагает основания классификации: степень обобщения профессионального опыта педагога, функциональное назначение, адресат, форма педагогического произведения; в) представляет классификационную матрицу с выделением уровней, типов и видов. Предложенный подход к классификации педагогических произведений расширяет категориальное поле педагогики, создает научную основу систематизации педагогических произведений для теории педагогики и решения прикладных задач управления интеллектуальными правами в сфере образования. Сфера применения результатов исследований: исследования в сфере гносеологии, эпистемологии, общей педагогики, истории педагогики, дидактики и частных методик, управленческая и законотворческая деятельность, управление интеллектуальными правами и поддержка педагогического авторства.

Ключевые слова: **педагогика, учитель, авторы, произведение, авторское право, классификация**

В развитие педагогики как гуманитарной социальной науки значительный вклад вносит знание, полученное на основе обобщения и осмысления индивидуального профессионального опыта педагогов, результатов инновационной деятельности педагогов, специально организованных педагогических исследований. Такое знание представляет собой компонент «коллективной культурной памяти» [1] (Ю.М. Лотман) и является основой межпоколенческих отношений. Источниками «коллективной культурной памяти» в педагогике являются педагогические произведения: произведения науки, литературы и искусства, созданные педагогами для достижения целей образования. Многие из них представляют самостоятельную ценность и внесли значительный вклад в развитие дидактики и частных методик, в формирование цифровой образовательной среды.

Мы включаем в понятие «педагогические произведения» не только классику педагогической литературы – «золотой фонд» педагогики, но и иные текстовые или мультимедийные произведения, в том числе неопубликованные. Сегодня педагогам доступны технологии, позволяющие самостоятельно создавать разнообразные дидактические пособия, методические материалы, контент для социальных медиа в форме изображений, в объемно-пространственной или в мультимедийной форме. Все педагогические произведения вносят вклад в приращение научно-педагогического знания и ценны тем, что представляют собой результаты творческого труда педагогов.

Растущее разнообразие педагогических произведений и их значение для приращения научного знания определило наш интерес к научным основаниям классификации педагогических произведений и актуальность исследования. Очевидно, что такая классификация должна учитывать специфику педагогического труда и позволять идентифицировать педагогическое произведение с опорой на исчерпывающую и непротиворечивую систему критериев. Кроме того, существующие подходы к классификации должны быть пересмотрены с учетом технологического развития, определившего появление новых видов педагогических произведений.

Объект исследования – педагогические произведения.

Цель статьи: определение научных оснований классификации педагогических произведений.

Задачи: критический анализ существующих подходов к классификации педагогических произведений, определение подхода, обоснование критериев классификации.

Научная новизна исследования заключается в разработке и обосновании многомерной классификации педагогических произведений (по уровням, типам и видам) на основе онтологического подхода, выявляющей нежесткий характер связей между выделенными категориями.

Теоретическая значимость работы состоит во введении в педагогический дискурс и операционализации понятий «уровень», «тип» и «вид» применительно к педагогическим произведениям, что создает основу для системного анализа процессов приращения педагогического знания.

Практическая значимость определяется возможностью применения предложенной классификации для систематизации инновационного педагогического опыта (включая материалы региональных банков данных, документацию и контент учителей-блогеров), для разработки методики каталогизации педагогических произведений и управления интеллектуальными правами в сфере образования.

Методологической основой исследования стал онтологический подход, позволивший реализовать индуктивное восхождение от анализа массивов разрозненных данных к группировке педагогических произведений на основе выделения устойчивых признаков сходства и различия. Методы исследования: анализ региональных банков данных инновационных площадок в 10 субъектах Российской Федерации, систематизация массивов объектов авторского права в современной педагогической документации, мониторинг аккаунтов (N = 80) российских учителей-блогеров в социальных медиа «ВКонтакте», «Telegram» в 2023–2024 гг.

В педагогической литературе существуют отдельные исследования, посвященные подходам к классификации педагогических произведений. Немногочисленность таких исследований объясняется тем, что до недавнего времени популярные педагогические произведения создавались в издательствах в соответствии с традиционно сложившимися требованиями к научно-методической, учебно-методической, учебной литературы. Сегодня наблюдается размывание границ жанров, расширение практик создания и распространения авторских педагогических произведений, поддержанных ростом доступности информационно-коммуникационных технологий, развитием формального и неформального повышения квалификации, критериями аттестации педагогических работников. Новые социокультурные факторы, такие как усложнение структуры образовательной среды, цифровизация образования, информационная деятельность образовательных организаций и педагогов в социальных медиа, растущие возможности монетизации интеллектуальных прав, стимулируют возникновение и распространение в педагогической практике новых видов педагогических произведений, таких, например, как средства модельной наглядности [2], средства виртуальной и дополненной реальности [3], презентации [4].

В качестве возможной теоретической базы для классификации педагогических произведений нами были рассмотрены подходы к классификации педагогических систем (В.П. Беспалько, А.А. Остапенко), педагогических технологий (Г.К. Селевко, Т.И. Шамова), педагогических инноваций (В.И. Загвязинский, В.С. Лазарев, С.Д. Поляков, А.В. Хуторской и др.), средств обучения и воспитания, в том числе дистанционного обучения (А.А. Андреев, Т.С. Назарова, Е.С. Полат, С.Г. Шаповаленко и др.). Применимость этих подходов для целей нашего исследования ограничена. Особенности процессуального аспекта творческого педагогического труда не могут являться основаниями классификации, поскольку далеко не всегда творческий педагогический труд приводит к созданию педагогического произведения, прямой безусловной связи между этими процессами нет. Так, уникальные педагогические системы авторских школ, новаторские педагогические технологии и системы принципов, лежащие в основе авторских

концепций деятельности педагогических коллективов, не во всех случаях получали целостное описание в педагогических произведениях. В качестве оснований классификации педагогических произведений не могут рассматриваться их технологические особенности, тип материального носителя информации и способы ее распространения: современные педагогические произведения, как правило, создаются в электронном виде, имеют мультимедийную природу, полифункциональны. Традиционные для педагогики категории и понятия, такие как «дидактические средства», «методическая литература», «педагогическая документация» могут быть использованы для описания групп педагогических произведений, однако для создания универсальной классификации необходимо выделение более общих оснований.

Педагогические произведения относятся к числу объектов авторского и смежных прав. Существующие классификации таких объектов [5–8] носят общий характер, не учитывают специфики педагогического труда и педагогического знания и потому также не применимы для целей нашего исследования.

Среди немногочисленных публикаций, посвященных классификации педагогических произведений, выделим работу А.С. Сиденко, построенную на оценке степени объективной и субъективной новизны и уровня творческого вклада педагога; автор выделяет реферативные, адаптационные, комбинаторные, радикальные разработки [9, с. 11]. На наш взгляд, такая оценка важна, но подразумевает глубокую профессиональную экспертизу, что на практике существенно затрудняет классификацию.

Более продуктивной и методологически обоснованной представляется классификация типов авторских педагогических произведений, предложенная М.Г. Ермолаевой. Классификация опирается на анализ «направленности или масштаба системы» и включает «три взаимосвязанных ***уровня***: 1) концептуальной разработки образовательных подходов; 2) методической работы; 3) профессиональной педагогической деятельности учителя» [10, с. 73], далее уровни определены соответственно как ***концептуальный, технологический, практический***. Таким образом, примененный в классификации уровневый подход основывается на степени обобщения педагогом-автором индивидуального профессионального опыта. Три уровня отражают закономерности профессионального развития педагога как автора: от единичного (частного) к особенному и общему, от разовой фиксации рабочих идей и впечатлений к системному обобщению опыта и выводам концептуального характера. Измерение степени обобщения опыта для определения уровня производится путем субъективной оценки.

Выделенные уровни задают принципиальный вектор типологии педагогических произведений. На следующем шаге классификации М.Г. Ермолаева выделяет «типы авторских педагогических разработок» [10, с. 75]: на концептуальном уровне – концепции, системы, модели, проекты; на технологическом уровне – технологии, методики, техники, методы, приемы; на практическом уровне – сценарии, разработки учебных занятий, инструментарий. Признавая ценность результатов данного исследования, мы тем не менее считаем приведенный перечень типов дискуссионным. На наш взгляд, перечень типов педагогических произведений должен, с одной стороны, исчерпывающе описывать все многообразие на основе какого-либо существенного признака, с другой стороны, оставлять возможность для появления новых видов педагогических произведений. Кроме того, в рассматриваемой работе, к сожалению, не представлены критерии, позволяющие на основе измеримых показателей или набора признаков однозначно отнести педагогическое произведение к тому или иному уровню и типу. Без таких критериев классификация может вызвать затруднения.

Предлагаемая автором классификация педагогических произведений основывается на уровнях, выделенных М.Г. Ермолаевой. Практический, технологический и концептуальный уровни педагогических произведений онтологически соотносятся как единичное, особенное и общее, и потому интуитивное понимание различий между произведениями соответствующих уровней присуще каждому исследователю. Однако изучение массивов педагогических произведений привело нас к выводу о принципиальной невозможности установления четких границ между уровнями. Более корректно, на наш взгляд, метафорическое описание уровней как «ядерных» структур, где ядро составляет педагогическая классика, сформировавшая идеальные представления о степени обобщения профессионального опыта в педагогических произведениях соответствующего уровня, а «периферию» – произведения, в которых в некоторой степени реализованы идеальные представления об уровне. «Ядром» практического уровня можно считать технологические карты и планы открытых уроков педагогов-новаторов, конспекты и видеозаписи лекций профессуры ведущих университетов. «Ядро» технологического уровня составляют учебно-методические комплексы, учебники, учебные, учебно-методические и научно-методические пособия, авторские образовательные программы. «Ядро» концептуального уровня – книги, составляющие «золотой фонд» педагогики: произведения К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, Я. Корчака, В.А. Сухомлинского и других великих педагогов.

Степень обобщения профессионального опыта в значительной мере детерминирована целью создания педагогического произведения и его потенциальными функциями. Учитывая полифункциональность современных педагогических произведений, их можно лишь условно группировать по общей ***функциональной направленности***. По данному основанию классификации мы выделяем:

– на *концептуальном* уровне: педагогические произведения, направленные на осмысление стратегических ценностно-целевых ориентиров развития образовательной организации и/или системы образования, на внесение научного вклада в педагогику (монографии, концепции, диссертации и т. п.);

– на *технологическом* уровне: педагогические произведения, предназначенные для системного описания педагогического опыта, для системной методической поддержки образовательного процесса (методические рекомендации, учебно-методические пособия, образовательные программы, системы учебников, учебно-методические комплекты и т. п.);

– на *практическом* уровне: педагогические произведения, предназначенные для обеспечения образовательного процесса, для фиксации повседневных педагогических событий (учебные пособия и другие средства обучения и воспитания, шаблоны, сценарии, педагогическая документация и т. п.).

Несмотря на условность такого разделения, мы считаем его значимым для конкретизации признаков классификации педагогических произведений по уровням (табл. 1). Связи между степенью обобщения индивидуального профессионального опыта и функциональной направленностью педагогического произведения являются взаимно детерминированными и устойчивыми.

Таблица 1

Уровни педагогических произведений

Уровни педагогических произведений	
По степени обобщения	**По функциональной направленности**
Концептуальный	Осмысление стратегических ориентиров развития образования
	Научный вклад в педагогику
Технологический	Системное описание педагогического опыта
	Системная методическая поддержка образовательного процесса
Практический	Обеспечение образовательного процесса
	Фиксация повседневных педагогических событий

Функциональная направленность педагогического произведения оценивается по объективным признакам, стабильна: не зависит от числа пользователей, не меняется в случае распространения и широкого внедрения. Например, функциональная направленность рабочих тетрадей, созданных и применяемых учителем для обеспечения образовательного процесса в своей школе, сохранится в случае, если они будут изданы большим тиражом; такие педагогические произведения относятся к практическому уровню. При этом рабочая тетрадь, входящая в учебно-методический комплект, относится к технологическому уровню.

В качестве следующего основания классификации педагогических произведений мы предлагаем рассматривать их ***адресата***. В числе адресатов следует в первую очередь назвать участников образовательных отношений. В условиях педагогической коммуникации выявляются дефициты, возникают противоречия и в результате накапливается опыт, который находит отражение в педагогических произведениях, адресованных непосредственным участникам образовательных отношений: обучающимся, их родителям и членам семей, другим педагогам, администрации. Перечень адресатов следует дополнить исследователями в сфере педагогики – научными работниками. Кроме того, творческая активность педагогов часто направлена на оформление помещений образовательной организации, а в последние годы – на разработку контента социальных медиа. Рассматривая произведения любых жанров как семиотический текст, мы считаем общественно-профессиональное сообщество адресатом опосредованной полисубъектной коммуникации. Группировка по адресатам определяет **тип** педагогических произведений.

Педагогические произведения одного типа могут относиться к разным уровням. Например, адресованные обучающимся задания и упражнения относятся к практическому уровню, а сборник систематизированных заданий и упражнений, обеспечивающих реализацию образовательной программы, предоставляет собой произведение технологического уровня. Изменение уровня связано с изменением характера связей между элементами внутри педагогического произведения как системы: конспекты лекций относятся к практическому уровню, а курс лекций – к технологическому, т. к. все части курса систематизированы, подчинены общей цели, имеют сложные структурные, логические, содержательные связи.

Следует отметить, что круг адресатов педагогического произведения на практике может расширяться. Например, памятка о порядке действий при решении задачи может быть предназначена для обучающихся, но применяться родителями, а календарно-тематическое планирование и другая педагогическая документация разрабатывается педагогом для себя, но одновременно адресатом является администрация образовательной организации в лице завуча. Тип педагогического произведения определяется по приоритетной, первично заданной направленности на адресата.

Завершающим этапом классификации является выделение **видов** педагогических произведений. Вид педагогического произведения определяется объективно выраженной формой произведения. Форма педагогических произведений

часто обладает устойчивыми структурными и жанрово-стилевыми характеристиками. Однако динамичное технологическое развитие стимулирует появление педагогических произведений в новых формах (видеоклипы, презентации, подкасты и т. д.), детальная систематизация которых представляет собой самостоятельную исследовательскую задачу и выходит за рамки настоящей статьи.

При всем разнообразии форм педагогических произведений их можно рассматривать как текст с предопределенной или свободной структурой. Примерами произведений с предопределенной структурой являются программы, планы, отчеты и другая педагогическая документация. Примерами произведений свободной структуры являются учебные пособия, педагогические эссе, тезисы выступлений на методических конференциях, публикации в социальных сетях и т. д. Для произведений с предопределенной структурой существуют установленные требования к форме; произведения свободной структуры, несмотря на отсутствие формализации, дифференцируются по видам благодаря традиционно сложившимся и узнаваемым характеристикам: размеру, заголовкам, логической структуре текста, стилю, жанровым особенностям. Авторский выбор формы определяется планируемым уровнем обобщения, функциональной направленностью и адресатом педагогического произведения.

Приведем примеры педагогических произведений различных типов и видов.

Педагогические произведения, адресованные обучающимся, создаются для обеспечения их образовательной деятельности (для использования в совместной образовательной деятельности педагога и обучающихся, для обеспечения самостоятельной образовательной деятельности обучающихся, в том числе для домашней работы, проектной и учебно-исследовательской деятельности). В первую очередь к этому типу относятся ***дидактические средства – средства обучения и воспитания*** (рабочие тетради/листы, наглядные пособия на печатной основе, раздаточные материалы / карточки заданий, задания для самостоятельных и проверочных работ, памятки, видеоролики, конспекты лекций, сборники заданий и другие учебные пособия, обучающие компьютерные игры, тесты, презентации). Как правило, обучающимся адресуются сценарии внутришкольных образовательных мероприятий. Произведения данного типа могут относиться к практическому или технологическому уровням.

Педагогические произведения, адресованные родителям (законным представителям), обеспечивают взаимодействие педагога с семьями обучающихся, позволяют сблизить позиции школы и семьи в вопросах обучения и воспитания детей. Для коммуникации с родителями обучающихся педагоги часто создают ***памятки***, в том числе в их современных формах («гайды», чек-листы). В педагогической литературе известны примеры научно-популярных изданий в форме сборников эссе, психолого-педагогических рекомендаций, практических советов и т. п.; в интернет-пространстве популярны тематические блоги и подкасты. Произведения данного типа могут относиться к практическому, технологическому, концептуальному уровням.

Педагогические произведения, адресованные педагогам, служат для профессионального взаимодействия с коллегами, в том числе для обмена опытом, для осуществления наставничества. Как правило, педагоги активно делятся разнообразными авторскими разработками, в том числе изначально адресованными обучающимся, их родителям, администрации образовательной организации. Для обмена педагогическим опытом существуют специализированные виды педагогических произведений, обычно их создают в жанрах, традиционных для ***методической литературы:*** методические статьи, рекомендации, пособия, в том числе в их современных формах – видеозаписи обучающих лекций и семинаров. К данному типу педагогических произведений относятся концепции развития образовательной организации; как правило, документы концептуального характера создаются педагогами для формирования и обоснования коллективной позиции по принципиальному вопросу, изначально служат для профессиональной коммуникации в педагогическом коллективе или ином сообществе, а в дальнейшем круг их адресатов расширяется. Произведения данного типа могут относиться к практическому, технологическому, концептуальному уровням.

Педагогические произведения, адресованные администрации, применяются для планирования, организации и контроля за результатами образовательной деятельности. К этой группе относится ***педагогическая документация*** (планы, планы-проспекты, технологические карты, отчеты, в том числе фотоотчеты и видеоотчеты и т. д.), в создание которой педагог внес творческий вклад. Произведения данного типа могут относиться к практическому, технологическому уровням.

Педагогические произведения, адресованные научно-педагогическому исследовательскому сообществу, представляют собой ***результаты исследовательской деятельности*** педагога (научные статьи, диссертации, монографии). По объективным причинам педагоги создают их сравнительно редко, однако такие произведения вносят значительный вклад в приращение научного знания. Произведения данного типа относятся к концептуальному уровню. При этом еще раз подчеркнем, что для развития педагогической науки значимыми являются педагогические произведения всех уровней.

Педагогические произведения, адресованные общественно-профессиональному сообществу, направлены на совершенствование предметно-эстетической среды образовательной организации, на формирование ценностно-мотивирующей образовательной среды, на освещение событий в социальных медиа. Педагоги создают ***элементы дизайна*** учебной аудитории, дизайн грамот, дипломов, поощрительных призов; логотипы, фотоколлажи; ***контент медиаресурсов*** и многое другое. Произведения данного типа могут относиться к практическому уровню.

Результатом проведенного нами исследования является научно обоснованное выделение и операционализация оснований классификации педагогических произведений: степень обобщения, функциональная направленность, адресат, форма. Разработана оригинальная многомерная классификационная матрица, фиксирующая уровень произведения, выделенный на основе степени обобщения опыта и функциональной направленности, тип (по адресату) и вид (по форме). Связи между уровнями, типами и видами не являются жесткими и устойчивыми: педагогические произведения одного вида могут относиться к разным типам и разным уровням. Введение в педагогический дискурс представлений об уровнях, типах и видах педагогических произведений представляется ценным для изучения процессов приращения педагогического знания. Все это составляет научную новизну наших исследований и решает все задачи, поставленные в работе для достижения сформулированной цели.

Дальнейшие исследования будут направлены на разработку конкретной методики классификации педагогических произведений. Результаты исследования адресованы исследователям в области педагогики, методистам, руководителям образовательных организации, заинтересованным в управлении интеллектуальными правами на педагогические произведения.

Библиографический список

1. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста. *Статьи по семиотике и типологии культуры*. Таллинн: Александра, 1992: 129–132.
2. Кожевников Д.Н. Проблема использования современных средств модельной наглядности в общеобразовательном процессе. *Педагогика*. 2021; Т. 85, № 3: 60–68.
3. Лосева-Римша Н.С. Обоснование применения средств виртуальной и дополненной реальности как средства развития познавательного интереса у детей. *Современное образование*. 2022; № 3: 30–33.
4. Грибан О.Н. Применение учебных презентаций в образовательном процессе: виды, этапы и структура презентаций. *Историко-педагогические чтения*. 2016; № 20-3: 23–32.
5. Калина И.И. Типологизация объектов интеллектуальной собственности. *Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета*. 2011; № 1 (35): 17–21.
6. Канатов Т.К. Классификация объектов авторского права и смежных прав как процесс унификации и гармонизации законодательства стран ЕАЭС. *Вопросы российского и международного права*. 2018; Т. 8, № 12А: 144–154.
7. Кулис Л.А. Особенности объектов смежных прав. *Труды БГТУ. История, философия, филология.* 2015; № 5 (178): 147–150.
8. Юмадилова Г.Б. Классификация сценарного произведения как объекта авторского права. *Вестник Башкирского института социальных технологий*. 2017; № 2 (35): 74–79.
9. Сиденко А.С. Типы и особенности педагогических разработок в условиях введения в школе стандарта второго поколения. *Эксперимент и инновации в школе*. 2013; № 5: 10–13.
10. Ермолаева М.Г. *Авторская позиция учителя как предмет педагогического исследования*. Санкт-Петербург: СПбАППО, 2010.

References

1. Lotman Yu.M. Semiotika kul'tury i ponyatie teksta. *Stat'i po semiotike i tipologii kul'tury*. Tallinn: Aleksandra, 1992: 129-132.
2. Kozhevnikov D.N. Problema ispol'zovaniya sovremennyh sredstv model'noj naglyadnosti v obscheobrazovatel'nom processe. *Pedagogika*. 2021; T. 85, № 3: 60-68.
3. Loseva-Rimsha N.S. Obosnovanie primeneniya sredstv virtual'noj i dopolnennoj real'nosti kak sredstva razvitiya poznavatel'nogo interesa u detej. *Sovremennoe obrazovanie*. 2022; № 3: 30-33.
4. Griban O.N. Primenenie uchebnyh prezentacij v obrazovatel'nom processe: vidy, `etapy i struktura prezentacij. *Istoriko-pedagogicheskie chteniya*. 2016; № 20-3: 23-32.
5. Kalina I.I. Tipologizaciya ob`ektov intellektual'noj sobstvennosti. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo social'no-`ekonomicheskogo universiteta*. 2011; № 1 (35): 17-21.
6. Kanatov T.K. Klassifikaciya ob`ektov avtorskogo prava i smezhnyh prav kak process unifikacii i garmonizacii zakonodatel'stva stran EA`ES. *Voprosy rossijskogo i mezhdunarodnogo prava*. 2018; T. 8, № 12A: 144-154.
7. Kulis L.A. Osobennosti ob`ektov smezhnyh prav. *Trudy BGTU. Istoriya, filosofiya, filologiya.* 2015; № 5 (178): 147-150.
8. Yumadilova G.B. Klassifikaciya scenarnogo proizvedeniya kak ob`ekta avtorskogo prava. *Vestnik Bashkirskogo instituta social'nyh tehnologij*. 2017; № 2 (35): 74-79.
9. Sidenko A.S. Tipy i osobennosti pedagogicheskih razrabotok v usloviyah vvedeniya v shkole standarta vtorogo pokoleniya. *`Eksperiment i innovacii v shkole*. 2013; № 5: 10-13.
10. Ermolaeva M.G. *Avtorskaya poziciya uchitelya kak predmet pedagogicheskogo issledovaniya*. Sankt-Peterburg: SPbAPPO, 2010.

Статья поступила в редакцию 24.06.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-220-222

Makarova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: makare2208@gmail.com*
Sorokina E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: helen-a2003@mail.ru*

AUDIOVISUAL CONTENT AS A MEANS OF FORMING THE CIVIC IDENTITY OF SCHOOLCHILDREN IN THE STUDY OF A FOREIGN LANGUAGE. The article highlights an issue of forming the civic identity of schoolchildren through the use of audiovisual content. The relevance of the study is due to the relevance of civic education and upbringing, as well as the transformation of the forms of modern audiovisual materials. The authors have identified a contradiction between the recognition of the effectiveness of the use of audiovisual means and materials in the educational process of the school and the insufficient study of the requirements for their integration based on modern technical capabilities, the insufficient study of the issue of selection, design and use of audiovisual content for the targeted formation of the civic identity of schoolchildren in the process of learning a foreign language. The objective of the study within the framework of the article is to formulate requirements for the use of audiovisual content in the formation of the civic identity of schoolchildren in the study of a foreign language.

Key words: **audiovisual content, civic identity, foreign language, formation, pedagogical requirements**

Е.А. Макарова, *канд. пед. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: makare2208@gmail.com*
Е.А. Сорокина, *канд. пед. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: helen-a2003@mail.ru*

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ КОНТЕНТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена вопросу формирования гражданской идентичности школьников посредством использования аудиовизуального контента. Актуальность исследования обусловлена релевантностью гражданского образования и воспитания, а также трансформацией форм современных аудиовизуальных материалов. Авторами выявлено противоречие между признанием эффективности использования аудиовизуальных средств и материалов в учебно-воспитательном процессе школы и недостаточной изученностью требований к их интегрированию в него для целенаправленного формирования гражданской идентичности школьников в процессе изучения иностранного языка. Целью исследования является определение требований к использованию аудиовизуального контента при формировании гражданской идентичности школьников в рамках такого учебного предмета, как иностранный язык.

Ключевые слова: **аудиовизуальный контент, средство, гражданская идентичность, иностранный язык, формирование, педагогические требования**

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2025 г. по теме «Аудиовизуальный контент страноведческой направленности как средство формирования гражданской идентичности школьников в обучении иностранному языку» (№ 16-334 от 29.05.2025 г.)

Вопрос формирования и развития гражданской идентичности школьников не теряет своей актуальности до сих пор. Задача педагога заключается в том, чтобы приобщить каждое новое поколение к богатству родной культуры и родной истории, развить в нем любовь и уважение к большой и малой Родине, сформировать ответственность за страну и ее будущее. Изучение иностранного языка в школе направлено на формирование коммуникативной культуры обучающихся, понимание роли языков как инструмента межличностного и межкультурного взаимодействия, способствует воспитанию гражданской идентичности, расширению кругозора, воспитанию чувств и эмоций.

На каждом историческом этапе эти задачи решались исходя из приоритетов развития общества и возможностей педагогической науки. Аудиовизуальный контент, который всегда рассматривался как один из наиболее эффективных средств обучения и воспитания, становится сегодня неотъемлемой частью современных учебно-методических комплексов. Рассматриваемый контент влияет на формирование гражданской идентичности, так как отражает ценности, исторические события, культуру – все то, что влияет на понимание и осознание школьником себя как члена общества и гражданина страны. Педагогический потенциал аудиовизуального контента многократно возрастает, если в его создании участвует искусственный интеллект (ИИ): учитель получает в свое распоряжение технологии, позволяющие совершенствовать аудиовизуальные материалы, персонализировать их, повышая таким образом эффективность учебно-воспитательного процесса, в том числе и процесса формирования гражданской идентичности школьников.

Проблема использования аудиовизуального материала для решения дидактических и воспитательных задач исследовалась Н.А. Глебовой, Н.А. Лукьяновой и др. Потенциал аудиовизуальных технологий в учебном процессе изучался К.Г. Демениным, Р.М. Зарубиной, И.В. Лапшиной и др. Г.Г. Щепилова, Л.А. Круглова рассматривают особенности аудиторного потребления видеоконтента в Интернете. И.В. Чечик изучает реализацию лингводидактического потенциала аудиовизуальных средств в обучении русскому языку как иностранному. Значительное количество исследований посвящено применению аудиовизуальных материалов как средству создания иноязычной атмосферы на уроках иностранного языка, а также повышению мотивации к учению (Глухова Е.Е., Лебедева В.К., Кайбуллаева З.Т.). Роль масс-медиа в формировании гражданской идентичности рассмотрена в работах В.А. Евдокимова, кинематографа и экранного искусства – в исследовании Е.И. Песиной.

Несмотря на имеющиеся исследования, возникает противоречие между признанием эффективности использования аудиовизуальных средств и материалов в учебно-воспитательном процессе школы и недостаточной изученностью технологий их конструирования исходя из современных технических возможностей, недостаточной изученностью вопроса отбора, конструирования и использования аудиовизуального контента для целенаправленного формирования гражданской идентичности школьников в процессе изучения иностранного языка. Что обусловливает актуальность настоящего исследования.

Целью исследования в рамках статьи выступает формулирование требований к использованию аудиовизуального контента при формировании такого личностного качества, как гражданская идентичность в рамках изучения предмета иностранный язык в средней школе.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) уточнить понятие аудиовизуального контента применительно к цели исследования;

2) выявить педагогические требования к интеграции данного контента в процесс формирования гражданской идентичности учащихся в преподавании иностранного языка.

Научная новизна заключается в формулировании совокупности требований к использованию рассматриваемого контента с целью повышения эффективности гражданского образования школьников.

Теоретическая значимость заключается в рассмотрении современного аудиовизуального контента в качестве педагогического средства, позволяющего повысить эффективность гражданского образования в средней школе в рамках иностранного языка как учебного предмета.

Практическая значимость обусловлена возможность использования результатов исследования в практике гражданского образования в рамках изучения иностранного языка.

Методологической основой исследования выступают общепедагогические подходы: системный (В.С. Леднев, Л.И. Новикова и др.), личностно-деятельностный (Е.В. Бондаревская, А.В. Хуторской), культурологический (В.Л. Бенин, С.Е. Карпова и др.). Работы по психологии обучения (В.Д. Артемов, Б.В. Беляев, А.А. Леонтьев и др.). Теоретико-методологическими основами исследования выступают также понимание сущности гражданственности и гражданской идентичности как качества личности (А.Б. Бушуева, А.В. Куршев), идеи развития гражданственности Н.А. Ивановой, Н.А. Савотиной, концепция формирования гражданской идентичности в ее ключевых аспектах (С.О. Буранок), идеи использования современных цифровых технологий в школьном обучении и условий их разработки и внедрения в школьное образование (В.Е. Гаврилова, Н.Н. Медведева, Е.А. Панина и др.), идеи о роли цифровых ресурсов в языковом образовании (М.В. Кулемекова, Л.С. Пичкова, и др.). В рамках исследования значимым явился нарративно-экспертный подход, позволяющий на основе сформулированной проблемы в рамках темы содержательно проанализировать и синтезировать теоретические источники с опорой на ключевые слова.

Наиболее устоявшимся в педагогической науке является понятие аудиовизуальных средств обучения, к которым относят группу технических средств для передачи учебной информации через звуковые и зрительные каналы. Кроме того, под ними понимаются различные наглядные средства: учебные фильмы, песни, слайды [1; 2] Так, Т.В. Приворотская и С.К. Гураль справедливо полагают, что аудиовизуальное произведение – это произведение, которое обладает, наряду с вербальным и графическим компонентами, невербальной составляю-

щей. Подобное произведение, по мнению авторов, может сопровождаться как визуальным рядом, так и наглядным образом [3]. Такие тексты носят полисемантический характер, и школьники воспринимают учебную информацию, используя разные пути: они имеют возможность прочитать субтитры, послушать закадровый голос, реплики героев фильма, песни, а также просто наблюдать картинку. Невербальный материал представлен звуковыми элементами, которые не содержат слов, например, звуки окружающей природы или техники. Наиболее полное определение аудиовизуальных средств обучения (АВСО) можно найти в словаре Азимова Э.Г. и Щукина А.Н. По мнению ученых, АВСО представляют собой учебные наглядные пособия, которые направлены на зрительное и слуховое восприятие информации и делятся, в свою очередь, на визуальные, аудитивные и фактически аудиовизуальные. К визуальным относятся рисунки, таблицы, схемы, репродукции картин, диафильмы и др.; к аудитивным – аудиозаписи, фонограммы, радиопередачи; к аудиовизуальным – различные фильмы со звуковым сопровождением [4].

Н.В. Попова, М.М. Степанова и А.В. Кузьмина, рассматривая применение аудиовизуальных средств в вузе, утверждают, что чтение перестало быть главным источником информации для школьников, так как наибольший объем знаний поступает через аудиовизуальные произведения. По мнению ученых, аудиовизуальное средство обучения иностранному языку может быть представлено различным аутентичным аудиовизуальным материалом на изучаемом языке, который представляет собой наиболее эффективное средство обучения [2].

Считаем необходимым разграничивать аудиовизуальные технические средства и аудиовизуальный учебный материал или аудиовизуальный контент. Понятие контента пришло из области социальных сетей, где он соотносится с медиаконтентом и представляет симбиоз видео и звукового ряда. Л.А. Круглова отмечает, что аудиовизуальный контент представляет собой отдельную медийную среду с неординарной организацией [5]. Е.А. Фризоргер предлагает понимать под аудиовизуальным контентом материалы, сочетающие звуковые и визуальные компоненты для трансляции информации. Общее у этих материалов будет то, что восприятие информации происходит с участием нескольких каналов: слухового и зрительного [6]. Это определение, на наш взгляд, наиболее полно отражает понятие аудиовизуального контента и будет принято нами в качестве рабочего.

Для вычленения педагогических требований к использованию и конструированию данного контента при формировании гражданской идентичности школьников, необходимо указать, что мы понимаем под последним. Проводимое исследование позволяет утверждать, что гражданская идентичность, представляющая собой сформированное качество, выражается в осознанной идентификации личности с родной страной, ее культурой и обществом [7]. В основе рассматриваемого качества лежат социально-культурологический и морально-этический моменты, которые раскрываются не только через осознание личностью сопряженности с родной культурной средой, с обществом, с большой и малой Родиной, но и базируются на общечеловеческих и национальных ценностях [7].

При разработке указанных требований мы исходили из понимания сущности гражданской идентичности, ее структурных компонентов. К структурным компонентам гражданской идентичности относятся: знаниевый, мотивационно-ценностный и деятельностный [8]. Приведем их краткую характеристику.

Таблица 1

Компоненты гражданской идентичности

Компоненты ГИ	Характеристика
Знаниевый компонент	Формирование системы гражданских знаний, которые будут характерны для человека как гражданина и будут транслировать его гражданское поведение [8]
Мотивационно-ценностный компонент	Формирование гражданских убеждений, отношения человека к национальной культуре, понимание единения с родиной, согласием с социумом, патриотизмом, социальным оптимизмом и социальной терпимостью [8]
Деятельностный компонент	Формирование готовности личности применять свои гражданские убеждения в жизни, реализовывать устоявшиеся в обществе нормы и правила при помощи различных моделей повседневной деятельности [7]

Проводимое исследование позволяет утверждать, что аудиовизуальные материалы должны быть направлены на формирование всех компонентов гражданской идентичности:

1) социокультурных знаний о родной стране, морально-этических положений о гражданском долге, гуманности, понимания национальных и общечеловеческих принципов межличностного и межкультурного педагогического взаимодействия;

2) гражданских убеждений и ценностей: убеждений в единстве большой и малой Родины, в принадлежности ко всему обществу, его национальной культуре и солидарности с ними, ценности патриотизма, межкультурной и межэтнической толерантности, социального оптимизма. На первый план выходят также социокультурные и этические ценности, среди которых можно назвать стремление к сохранению национальных традиций и культурных особенностей, стремление к выполнению гражданского долга;

3) умений и навыков гражданского поведения, подразумевающих выполнение существующих в обществе норм и правил повседневной деятельности и повседневного взаимодействия.

Для выполнения данного требования аудиовизуальный контент должен включать инвариантные материалы социокультурной, морально-этической и патриотической направленности: учебные материалы об истории страны, ее гражданском устройстве, ее традициях и культурных особенностях, о специфике и нормах ненасильственного межкультурного и межэтнического взаимодействия. Данный учебный контент предполагает включение регионального и краеведческого компонентов. Эти утверждения не противоречат требованиям, выдвигаемым к содержанию формирования гражданской идентичности в исследованиях других авторов [9; 10] и могут быть рассмотрены как еще одно педагогическое требование к интеграции аудиовизуального контента в формировании гражданской идентичности школьников.

Ряд требований носит лингводидактический характер и связан со спецификой учебного предмета «Иностранной язык». На основе лингводидактических принципов [11] и принципов цифровизации образования [12; 13] нами были сформулированы следующие требования к рассматриваемому контенту:

1. Аудиовизуальный контент гражданской направленности должен быть ситуативно-тематически оформлен. Поскольку принцип коммуникативности и активного усвоения выступают основополагающими принципами обучения иностранному языку, содержание всего учебного материала группируется по коммуникативным темам и изучается в рамках коммуникативных ситуаций [11; 14]. Если аудиовизуальный контент ситуативно-тематически оформлен, это дает возможность интегрировать его в разные тематические блоки и позволяет организовать систематическую структурную работу над его содержанием.

2. Аудиовизуальный контент должен носить интерактивный характер. Это подразумевает возможность активного взаимодействия учеников с данным контентом. На сегодняшний день наиболее продуктивным аудиовизуальным контентом является цифровой образовательный контент [15; 16]. Это не только образовательные ресурсы, созданные на основе технологий Web 2.0, но и с использованием искусственного интеллекта. Такие ресурсы не позволяют активно вовлекать учеников во взаимодействие с учебным материалом, дают возможность продуцировать его самостоятельно. Самостоятельная работа над данным контентом позволяет школьникам выбирать, анализировать и систематизировать учебный материал, создавать учебный аудиовизуальный продукт. Это положительно влияет на их мотивацию, повышает эффективность учебно-воспитательного процесса по формированию гражданской идентичности. Ученик получает возможность занять активную позицию по отношению к содержанию при самостоятельном решении учебной задачи.

3. Рассматриваемый контент должен быть избыточным, позволяя организовывать индивидуальное самостоятельное продвижение ученика в рамках темы с учетом уровня развития его коммуникативной компетенции и обеспечивая личностную направленность формирования гражданской идентичности при овладении иностранным языком.

Таким образом, в ходе исследования были даны ответы на все поставленные вопросы: уточнено понятие аудиовизуального контента применительно к теме исследования. Вслед за дефиниционным анализом понятий «аудиовизуальные средства обучения» и «аудиовизуальный контент» авторы обращаются к понятию «гражданская идентичность» для вычленения педагогических требований к применению данного контента. С опорой на исследуемое понятие, а также на лингводидактические принципы и принципы цифровизации образования формулируются основные требования к содержанию и форме аудиовизуального контента гражданской направленности: наличие инвариантных материалов социокультурной, морально-этической и патриотической направленности; ситуативно-тематическое оформление контента; интерактивный характер применения; аудиовизуальный контент должен быть избыточен с учетом уровня развития коммуникативной компетенции ученика.

Отметим, что достоверность результатов исследования базируется на теоретико-методологической базе, отвечающей проблеме, целям и задачам исследования, а научная новизна работы связана с раскрытием педагогических возможностей современного аудиовизуального контента для эффективного формирования гражданской идентичности школьников. С точки зрения теоретической значимости выявлена роль рассматриваемого контента как средства формирования гражданской идентичности учащихся. С практической точки зрения обоснована возможность включения результатов проведенного исследования в практику гражданского образования в средней школе. Дополнительного изучения требуют вопросы выявления оптимальных педагогических условий использования данного контента в преподавании иностранного языка в школе.

Библиографический список

1. Верисокин Ю.И. Видеофильм как средство мотивации школьников при обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 2011; № 5: 31.
2. Попова Н.В., Степанова М.М., Кузьмина А.В. Методические аспекты применения аудиовизуальных средств обучения иностранному языку и переводу в вузе. *Вестник Самарского Государственного Технического Университета*. 2021; Т. 18, № 1: 87–98.

3. Приворотская Т.В., Гураль С.К. Обучение аудиовизуальному переводу посредством анализа кинодискурса. *Язык и культура*. 2016; № 1: 171–180.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2009.
5. Круглова Л.А. Трансформация аудиовизуального контента в новых медиа. *Вестник Московского университета.* Серия 10: Журналистика. 2012; № 3: 61–71.
6. Фризоргер Е.А. Аудиовизуальный контент: ключ к эффективному изучению иностранных языков. *Учительский журнал*. 2003; № 5: 31–35.
7. Макарова Е.А., Сорокина Е.А. Развитие гражданской идентичности студентов педагогического вуза в смешанном обучении иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 143–146.
8. Сорокина Е.А., Макарова Е.А. Гражданственность будущего учителя: сущность и структурные компоненты. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2023; № 9: 92–97.
9. Осипова Л.Б., Устинова О.В. Формирование гражданственности в контексте развития личности молодого человек. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2012; № 6: 95–100.
10. Томчук С.А. Формирование гражданской идентичности школьников посредством краеведческого содержания. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 65-3: 238–242.
11. Чарыева А.Н., Тагагылыджова Б.Т. Лингводидактические принципы обучения иностранным языкам. *Наука и мировоззрение*. 2025; № 33.
12. Алексеева А.З. Цифровизация образования: технология смешанного обучения. *Педагогика. Психология. Философия*. 2020; № 3 (19): 5–9.
13. Блинов В.И. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология. *Интернет-журнал «Высшее образование в России»*. 2021; Т. 30, № 5: 44–64.
14. Чечик И.В. Реализация лингводидактического потенциала аудиовизуальных средств в обучении русскому языку как иностранному студентов инженерно-технического профиля. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 147–149.
15. Васильева В.Д. Классические дидактические принципы и электронные обучающие среды. *Primo aspectu*. 2021; № 1 (45): 72–80.
16. Ермолаева Е.В., Полуянова Т.А. Цифровой образовательный контент как ресурс формирования социокультурной компетенции в современном школьном обучении иностранным языкам. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 12: 161–163.

References

1. Verisokin Yu.I. Videofil'm kak sredstvo motivacii shkol'nikov pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2011; № 5: 31.
2. Popova N.V., Stepanova M.M., Kuz'mina A.V. Metodicheskie aspekty primeneniya audiovizual'nyh sredstv obucheniya inostrannomu yazyku i perevodu v vuze. *Vestnik Samarskogo Gosudarstvennogo Tehnicheskogo Universiteta*. 2021; T. 18, № 1: 87-98.
3. Privorockaya T.V., Gural' S.K. Obuchenie audiovizual'nomu perevodu posredstvom analiza kinodiskursa. *Yazyk i kul'tura*. 2016; № 1: 171-180.
4. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: IKAR, 2009.
5. Kruglova L.A. Transformaciya audiovizual'nogo kontenta v novyh media. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 10: Zhurnalistika. 2012; № 3: 61-71.
6. Frizorger E.A. Audiovizual'nyj kontent: klyuch k `effektivnomu izucheniyu inostrannyh yazykov. *Uchitel'skij zhurnal*. 2003; № 5: 31-35.
7. Makarova E.A., Sorokina E.A. Razvitie grazhdanskoj identichnosti studentov pedagogicheskogo vuza v smeshannom obuchenii inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 143-146.
8. Sorokina E.A., Makarova E.A. Grazhdanstvennost' buduschego uchitelya: suschnost' i strukturnye komponenty. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2023; № 9: 92-97.
9. Osipova L.B., Ustinova O.V. Formirovanie grazhdanstvennosti v kontekste razvitiya lichnosti molodogo chelovek. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; № 6: 95-100.
10. Tomchuk S.A. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti shkol'nikov posredstvom kraevedcheskogo soderzhaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 65-3: 238-242.
11. Charyeva A.N., Tagagylydzhova B.T. Lingvodidakticheskie principy obucheniya inostrannym yazykam. *Nauka i mirovozzrenie*. 2025; № 33.
12. Alekseeva A.Z. Cifrovizaciya obrazovaniya: tehnologiya smeshannogo obucheniya. *Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya*. 2020; № 3 (19): 5-9.
13. Blinov V.I. Modeli smeshannogo obucheniya: organizacionno-didakticheskaya tipologiya. *Internet-zhurnal «Vysshee obrazovanie v Rossii»*. 2021; T. 30, № 5: 44-64.
14. Chechik I.V. Realizaciya lingvodidakticheskogo potenciala audiovizual'nyh sredstv v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu studentov inzhenerno-tehnicheskogo profilya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 147-149.
15. Vasil'eva V.D. Klassicheskie didakticheskie principy i `elektronnye obuchayuschie sredy. *Primo aspectu*. 2021; № 1 (45): 72-80.
16. Ermolaeva E.V., Poluyanova T.A. Cifrovoj obrazovatel'nyj kontent kak resurs formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii v sovremennom shkol'nom obuchenii inostrannym yazykam. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 12: 161-163.

Статья поступила в редакцию 09.07.25

УДК 376.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-222-225

Tancheva I.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky of Ministry of Health of the Russian Federation (Saratov, Russia), E-mail: irina-tancheva@yandex.ru*

COMPLEXITIES AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION. The paper studies a current problem of developing inclusive education in higher education, discusses the difficulties that arise and future prospects. There are problems of unpreparedness of the teaching staff to work in an inclusive group, as well as the student body for inclusion. To develop inclusion, it is necessary to create a favorable atmosphere in the educational organization itself. A positive atmosphere affects the productivity of the integration process of the individual with disabilities into the team during his or her self-realization. The author emphasizes the importance of research activities for people with special needs, which are focused on creating an intellectual product of creativity in order to improve the quality of life of society. The cohesion of teachers with an inclusive group of students helps to reveal their personal potential. Consequently, inclusion contributes to the transformation of society into a more humane and equal society.

Key words: **inclusive education, inclusion, higher education, university, training, student**

И.В. Таньчева*, канд. пед. наук, ФГБОУ ВО «СГМУ имени В.И. Разумовского» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Саратов, E-mail: irina-tancheva@yandex.ru*

СЛОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития инклюзивного образования в высшей школе. Рассматриваются возникающие сложности и дальнейшие перспективы. Существует проблема неподготовленности педагогического состава к работе в инклюзивной группе, а также студенческого коллектива к инклюзии. Для развития инклюзии необходимо создание благоприятной атмосферы в самой образовательной организации. Положительная атмосфера оказывает влияние на продуктивность процесса интеграции в коллектив самой личности с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью во время ее самореализации. Автор подчеркивает значимость научно-исследовательской деятельности для людей с особыми потребностями, которая ориентирована на создание интеллектуального продукта творчества с целью улучшения качества жизни общества. Сплоченность преподавателей с инклюзивной группой студентов помогает раскрытию их личностного потенциала. Следовательно, инклюзия способствует трансформации общества в более гуманное, равноправное общество.

Ключевые слова: **инклюзивное образование, инклюзия, высшее образование, вуз, обучение, студент**

Совершенствование научно-технического прогресса приводит к развитию мировой экономики, политики и образования в целом. Актуальность исследования обусловлена процессом внедрения инклюзии в сфере образования. Законодательство все больше подчеркивает необходимость развития инклюзивного образования, ведь в последнее время наблюдается тенденция к увеличению числа людей с ограниченными возможностями здоровья. Это связано с различными факторами, в том числе и с демографическими изменениями, когда в некоторых регионах мира смертность превышает рождаемость, что приводит к старению

населения и, как следствие, к увеличению числа людей с возрастными заболеваниями и инвалидностью. Поэтому особо значимо создание инклюзивной среды, разработка доступных технологий и, конечно, изменение общественного отношения к людям с особыми потребностями.

Целью статьи является исследование научно-методических аспектов, касающихся организации качественного инклюзивного образования в вузе с учетом имеющегося зарубежного опыта.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

– рассмотреть специфику развития интегрированного и инклюзивного образования;

– проанализировать зарубежное и отечественное отношение к инклюзивному образованию;

– изучить возможности расширения доступа к высшему образованию обучающихся с ментальными проблемами;

– выявить возможные пути совершенствования системы качества инклюзивного образования.

Научная новизна исследования заключается в том, что проведенное исследование позволило глубоко проанализировать роль качества инклюзивного образования, влияющего на качество жизни будущего поколения.

Теоретическая значимость состоит в том, что полученные результаты могут открыть дальнейшие перспективы развития российского инклюзивного образования в высшей школе.

Практическая значимость исследования в том, что в процессе продуктивной активной совместной деятельности происходит самореализация студента с особыми потребностями через интеграцию в коллектив.

Сегодня инклюзивное образование находится в центре внимания мировой государственной политики. Мировое признание инклюзивного образования подкрепилось принятием Саламанкской декларации, в которой подчеркивается необходимость предоставления доступности и качества образования для людей с особыми потребностями. В данном документе декларируется, что все обучающиеся должны быть включены в общую систему образования, независимо от их различий или особенностей. Понятно, специфика развития инклюзивного образования зависит от множества факторов, включая экономическое благополучие государства, исторически сложившиеся подходы к обучению и воспитанию, а также культурные ценности общества.

Наша страна подписала Конвенцию о правах инвалидов, в которой говорится о необходимости соблюдения принципов инклюзивного образования. Но российское отношение к инклюзивному образованию значительно отличается от зарубежного. Мы делаем акцент не на этнических, религиозных, социально-экономических группах, как за рубежом, а на обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Отечественная модель инклюзии фокусируется на создании необходимых условий для людей с инвалидностью. Тем самым позволяет обеспечить равные возможности для всех участников образовательного процесса, способствует социальной адаптации и интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в современное общество.

Особый вклад в развитие инклюзивного образования внесли Д.В. Зайцев, И.И. Лошакова, Н.Н. Малофеев, Е.А. Мартынова, Н.М. Назарова, М.М. Семаго, Л.М. Шипицына, Е.Р. Ярская-Смирнова, T. Brandon, J. Charlton, A.-M. Hansen, J.-R. A. Minnaert, K. Scorgie и др. Но, как мы уже говорили, инклюзивное образование продолжает трансформироваться.

Обращаясь к истории развития инклюзивного образования, невозможно не обсудить, в чем же разница между интегрированным и инклюзивным образованием. Первоначально стало внедряться интегрированное обучение, в котором не создавались такие специальные условия, как оснащение инфраструктурой, техническим оборудованием и т. п. Предполагалось, что обучающийся с проблемами здоровья сможет сам подстроиться под систему обучения и адаптироваться в ней. Не предусматривалось оснащение аудитории оборудованием под его потребности [1]. Ему могли предложить дополнительные занятия или консультации, но в целом акцент делался на том, чтобы он «догнал» остальных. Это был, так сказать, первый шаг к инклюзии. Однако у этого подхода был существенный недостаток: все внимание было сосредоточено на нуждах подрастающей личности, имеющей особенности развития, при этом не учитывались интересы других обучающихся.

В процессе совершенствования системы образования в высшей школе возникает необходимость развития инклюзивного образования. Оно предполагает создание такой образовательной среды, где каждая личность, вне зависимости от ее способностей или потребностей, чувствует себя комфортно и может полностью реализовать свой потенциал. Образовательные учреждения активно совершенствуют инфраструктуру, по мере необходимости оснащают аудитории специализированным оборудованием и программным обеспечением, разрабатывают адаптированные учебные материалы. Создание поддерживающей атмосферы отводится ассистентам, тьюторам, которые помогают студентам с особыми потребностями адаптироваться к учебному процессу, оказывают поддержку и помощь в решении различных проблем. Современное образование за счет инклюзии становится доступным для всех категорий обучающихся, трансформируется отношение коллектива к инклюзии и позитивно меняется настрой человека с особыми потребностями к образованию, он начинает себя ощущать равноправным субъектом общества.

Нынешняя система образования стремится к инклюзивности, предоставляя возможность учиться вместе со здоровыми сверстниками людям с различными ограничениями. Условно можно обозначить основные группы нарушений, которые могут отягощать образовательный процесс: физические, эмоционально-волевые и интеллектуальные. В основном лица с физическими, эмоционально-волевыми нарушениями имеют возможность обучаться в инклюзивной группе. Заметим, что они обладают сохранным интеллектом, у них отсутствуют признаки нарушения в функционировании головного мозга. У них средний или достаточно высокий умственный потенциал и активно развита познавательная потребность. Наблюдается последовательное логичное построение мысли, понимание причинно-следственных связей, поэтому касательно интеллектуальных способностей проблем нет, соответственно, процесс обучения в этом плане ничем не отягощен.

В российских вузах уже сейчас создаются условия для обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья, если их интеллектуальные способности сохранены. Обсуждается вопрос о расширении доступа к высшему образованию для лиц с более серьезными ментальными особенностями. Ниже мы подробнее рассмотрим, насколько это возможно.

Известно, что инклюзия подразумевает реализацию права человека на образование без каких-либо ограничений. Мы понимаем, что высшее образование не всем доступно в связи с отсутствием способностей, терпения, стремления и т. п. Поэтому создавать ограничения для людей с особыми потребностями, имеющими некую степень задержки умственного развития, мы считаем не целесообразно. В отношении людей с диагностированной умственной отсталостью даже в легкой форме существуют обоснованные сомнения в их способности справиться с университетской программой. Опыт показывает, что многие из них не могут справиться с программой неполной средней школы. Соответственно, пройти конкурсный отбор для данной категории лиц практически невозможно.

Но, тем не менее встречаются исключения, когда студенты с таким диагнозом успешно учатся в вузе. В таких случаях необходимо тщательно анализировать ситуацию, чтобы исключить возможность ошибочного диагноза или пограничного состояния, когда интеллектуальные способности находятся на грани между нормой и легкой умственной отсталостью [2]. Возможно, следует улучшить качество работы психолого-медико-педагогической службы за счет разработки для них более обширной и комплексной психологической диагностики, чтобы в практике не возникали такие случаи ошибочного диагноза, ведь на кону жизнь человека. Конечно, важно помочь людям с пограничным состоянием выйти на уровень сохранности интеллектуальных способностей. Соответственно, многое будет зависеть как от окружающих его людей, так и от самой личности, насколько она стремится работать над собой, от развития усидчивости, целеустремленности и т. д.

Каждый человек заслуживает возможности для развития и самосовершенствования. Упорный труд и вера в себя могут помочь развить интеллектуальные способности. Однако важно понимать, что задатки людей различны. У каждого человека есть шанс совершенствовать себя, работая над собой, проявляя трудолюбие. Человеку со средней умственной отсталостью сложно освоить даже основную общую программу из-за проблем с памятью и концентрацией, поэтому у него нет возможности поступить в вуз. Такие люди часто забывают, что делали несколько часов назад, у них наблюдается нарушение нейронных связей, что, в свою очередь, не позволяет им концентрироваться длительно на чем-либо, отсутствует умение удерживать свое внимание. А тяжелая степень умственной отсталости сопровождается часто отсутствием речи, частичной или полной утратой способности осуществлять функции самообслуживания. Соответственно, не все смогут преодолеть внутренние барьеры, связанные со здоровьем.

Те события, которые происходят в нашем мире, показывают, что высшим учебным заведениям необходимо готовиться к увеличению числа абитуриентов с инвалидностью. Существующее инклюзивное образование постепенно будет трансформироваться, чтобы соответствовать реальным потребностям и вызовам современного общества. Это значит, что концепция инклюзии, ее подходы, методы будут эволюционировать, чтобы быть максимально эффективными и полезными для всех участников образовательного процесса. Важно создавать индивидуальные должные условия для каждого, учитывая его потребности и возможности здоровья. Это непростой путь, но двигаться в этом направлении необходимо, как нам настоятельно рекомендуют законодатели [3; 4].

Общеизвестно, во всем мире существует проблематика оценки качества инклюзивного образования: «именно креативность позволяет нестандартно подходить к процессу обучения. Понятно, что мы все уникальны, каждый человек является личностью со своими способностями. Поэтому в образовании особенно важно поддерживать студентов в стремлении к саморазвитию. А когда речь идет об обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, этот принцип становится еще более значимым. Необходимо создавать специальные продуктивные условия, которые помогут принять данную категорию людей, мы все разные и тем самым становимся интереснее друг другу, чем разнообразнее и глубже видение окружающего мира, тем мы становится более целостными и толерантными людьми» [5].

Рассмотрим существующие проблемы психолого-педагогических особенностей развития личности обучающегося с ограниченными возможностями здоровья. Общеизвестно, каждая личность должна чувствовать себя в безопасности

как в физическом, так и психологическом аспектах. Ведь безопасность представляет собой фундамент, на котором строится благополучие каждого человека. Это не просто отсутствие физической угрозы, но ощущение психологического комфорта, уверенности в себе и в окружающем мире. Когда субъект чувствует себя в безопасности, он может максимально сконцентрироваться на своих поставленных целях и достигать определенных результатов посредством реализации своего внутреннего потенциала. Данная категория лиц зачастую сталкиваются с дополнительными барьерами, как физическими, так и социальными. И для того чтобы они смогли реализовать себя в качестве субъектов активной деятельности, необходимо создавать специальную социальную среду, где они будут чувствовать себя защищенными и уверенными. Физическая безопасность подразумевает доступность инфраструктуры, отсутствие препятствий для передвижения, наличие необходимого оборудования и психолого-педагогической поддержки. Под психологической безопасностью понимается уважительное отношение, отсутствие дискриминации и стигматизации, возможность быть услышанным и понятым [6].

Немаловажную роль играет создание здоровой атмосферы. Только дружелюбный педагогический коллектив сможет принять человека с особыми потребностями не как инвалида, а как личность, у которой свой жизненный опыт, что, в свою очередь, является ключевым элементом инклюзивного подхода в образовании. Каждый обучающийся уникален, и его потребности должны быть учтены при организации образовательного процесса. Это требует от преподавателей гибкости мышления, эмпатии и готовности к индивидуальной работе с каждым субъектом. Важно акцентировать внимание на сильных сторонах студента, создавать условия для его самореализации и способствовать его интеграции в коллектив. Создание такой атмосферы в образовательном учреждении включает в себя благополучное разрешение конфликтных ситуаций при их возникновении, а также наличие поддерживающей, мотивирующей среды. В такой среде каждый чувствует себя в безопасности, ценным и способным к развитию. Это достигается путем построения открытых и доверительных отношений между преподавателями, студентами и их родителями. Дружелюбный педагогический коллектив играет роль катализатора в создании благоприятной атмосферы.

А высокий уровень инклюзивной культуры поведения и общения, демонстрируемый педагогами, способствует созданию доверительных отношений в социуме. Когда преподаватели сами проявляют уважение, эмпатию и готовность прийти на помощь, это становится примером для подражания и способствует формированию здоровой и поддерживающей среды, где каждый чувствует себя комфортно и безопасно [7]. Если преподаватели объединены общими ценностями, поддерживают друг друга и открыты к новым идеям, это тоже положительно влияет на всю образовательную среду. Когда инклюзия становится частью культуры, то преобладает атмосфера принятия и уважения к разнообразию людей. Благодаря созданию некой свободы каждый обучающийся, независимо от своих возможностей здоровья, чувствует себя важным, значимым и сможет раскрыть свой потенциал в процессе творческого процесса. Студент перестает мыслить по шаблонам, он понимает, что мир значительно разнообразнее, чем он себе представлял.

Согласно М.В. Аллоди, важно культивировать командный дух, проводить совместные мероприятия и обеспечивать возможности для профессионального развития, что способствует укреплению связей внутри коллектива. Присутствие в группе атмосферы взаимопонимания, взаимопомощи, взаимоподдержки между участниками образовательного процесса постепенно ведет к сплоченности коллектива, каждый субъект чувствует свою значимость в создании единого совместного продукта творчества либо созданного общего проекта совместными усилиями. Именно так и формируется чувство единения с коллективом, оно возможно только тогда, когда определена роль каждого участника общего дела с учетом имеющихся способностей.

Таким образом, развитие инклюзивного образования способствует совершенствованию и самой образовательной среды в плане достижения ее адаптивности и гибкости в соответствии с индивидуальными запросами и потребностями различных категорий обучающихся. Благотворная атмосфера позволит каждому почувствовать себя вовлеченным, ценным и способным к достижению успеха в процессе образовательно-творческой деятельности.

В науке исследовалась проблематика готовности преподавателей к осуществлению педагогической деятельности в инклюзивном образовании учеными: И.В. Возняк, Л.М. Кобрина, О.С. Кузьмина, И.Н. Хафизуллина, Ю.В. Шумиловская и др. Подчеркивается необходимость подготовки педагогических работников посредством курсов повышения квалификации и переподготовки.

Мы согласны, потребуется значительная работа со стороны преподавателей по совершенствованию своих знаний. К примеру, обучение в сфере дефектологии, нейропсихологии, логопедии и др. Это не просто набор курсов, а глубокое погружение в мир понимания психологических особенностей развития человека и продуктивной организации процесса обучения. Тем самым позволит на практике использовать определенные методы, технологии, формы и приемы работы для позитивного влияния на поведение человека посредством активизации нейронных связей в головном мозге, что поможет ему преодолеть внутренние барьеры личности, раскрыть собственный потенциал индивидуальности.

Следует создать определенные педагогические условия, которые помогут проявиться человеку как индивидуальной личности. Мы рекомендуем задействовать студентов с особыми потребностями в работе научно-исследовательской деятельности (написание тезисов, статей; участие в олимпиадах, конкурсах и т. п.). У данной категории людей присутствует внутренняя неуверенность, которую они могут не демонстрировать. Преодолеть этот барьер самостоятельно сложно, а преподаватель сможет подтолкнуть к этому, а дальше студент сделает все сам. Человеку с особыми потребностями будет гораздо проще взаимодействовать с коллективом и проявлять свою субъектную позицию. Необходим индивидуальный подход к личности с особыми потребностями. Важно, чтобы созданный продукт интеллектуального творчества подкреплялся принятием социума, так как именно социум позволяет трансформировать его личность.

Следует обратить внимание, что в процессе обучения возможно применение индивидуального образовательного маршрута для людей с ограничениями по здоровью, крайне важно учитывать не только нозологию (то есть имеющиеся у обучающегося заболевания и специфику развития) и его психофизическое развитие. Порой недостаточно знать диагноз заболевания. Следует понимать, как этот диагноз влияет на его восприятие информации, скорость обучения, коммуникативные навыки и другие важные аспекты. Нужно учитывать его сильные и слабые стороны, темп обучения, предпочтительные способы восприятия информации (визуальный, аудиальный, кинестетический) и другие индивидуальные особенности. Именно комплексный подход позволит создать действительно эффективный и комфортный образовательный маршрут, который поможет максимальному раскрытию потенциала данного обучающегося.

Организовывая процесс индивидуализации образования, рекомендуется осуществлять контроль и оценку эффективности построения и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, также проводить консультирование участников обучения с разработкой возможного планирования конкретных действий и предполагаемых результатов. Допускается внесение коррективов для наиболее близкой ориентации на индивидуальность личности, ее запросов, потребностей, возможностей и т. п.

Чтобы организация инклюзивного образовательного процесса была действительно эффективной, ключевую роль играет внутренний контроль, основанный на самоконтроле каждого преподавателя. Это значит, что каждый преподаватель должен регулярно анализировать свою работу, выявлять возникающие проблемы и определять возможные способы их разрешения и вносить в свою работу необходимые коррективы. Такой подход предполагает постоянный самостоятельный мониторинг работы: динамика изменения качества процесса обучения за определенный период (месяц, квартал, год), анализ, рефлексия полученных результатов и формирование выводов. Так, самоанализ позволяет преподавателю не только выявлять проблемные зоны, но и отслеживать свой прогресс, что, в свою очередь, мотивирует к дальнейшему развитию и повышению качества инклюзивного образования. В конечном итоге это приводит к повышению результативности всей организации.

Вузам, стремящимся создать действительно эффективную инклюзивную среду, необходимо активно работать над доступностью информации для абитуриентов и студентов с особыми потребностями. Одним из эффективных инструментов является разработка детального плана мероприятий – своего рода «дорожной карты», направленной на развитие инклюзивного образования в университете. Не менее важна профориентационная работа, которая должна включать в себя не просто ознакомление с направлениями подготовки, но и помощь в планировании карьерной траектории, а также последующие консультации по вопросам трудоустройства.

Стоит признать, что инклюзивное образование в нашей стране находится в процессе развития. А это означает, что впереди еще много работы по его совершенствованию, требующей постоянного внимания и адаптации к меняющимся потребностям. Как видим, инклюзия реформирует систему образования, тем самым трансформирует общество в более гуманных, толерантных, ответственных людей. Создание безопасной среды для людей с ограниченными возможностями здоровья является некой инвестицией в будущее. Это возможность для каждого человека внести свой вклад в развитие общества. Это создание мира, где каждый чувствует себя ценным, уважаемым и защищенным.

В заключение отметим, что проведенное исследование позволило глубоко проанализировать роль качества инклюзивного образования, влияющего на качество жизни будущего поколения. Для того чтобы человек с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью смог обучаться в образовательной организации, требуется колоссальная работа со стороны самого студента и со стороны образовательной организации. Как мы знаем, доступность получения высшего образования для данной категории людей на практике уже реализуется. Но остаются сложности в реализации себя в профессиональной деятельности, т. к. еще существует проблема социума в принятии их. Поэтому развитие качественного инклюзивного образования подготавливает будущее поколение к умению принимать людей с особыми потребностями и взаимодействовать с ними на равных. Сплоченность коллектива в инклюзивной группе способствует созданию благоприятной атмосферы, при этом является мощным толчком, который позволяет каждому почувствовать свою личностную ценность. Когда мы работаем вместе, принимаем и уважаем человеческие различия, то осознаем, что на самом деле мы едины. Так, за каждой уникальной личностью, за каждым опытом скрывается огромный интеллектуальный потенциал, который может принести пользу всему обществу. Инклюзивная сплоченность позволяет имеющемуся потенциалу раскрыться, тем самым обогащая нас всех.

Библиографический список

1. Малофеев Н.Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2018; № 190: 8–15.
2. Дружинин В.В. Тот самый Векслер. *Школьный психолог.* 2001; № 06 (78).
3. Сидоров П.И., Парняков А.В. *Клиническая психология:* учебник. Москва: Гэотар-Медиа, 2010.
4. Daily D.K., Ardinger H.H., Holmes G.E. Identification and Evaluation of Mental Retardation. *American Family Physician*. 2000; № 4 (61): 1059–1067.
5. Allodi M.W. A critical review of ideology, policy and circumstances in the Swedish context related to inclusive education organizational climate and students" wellbeing. *Special educational needs and inclusive practices. Studies in inclusive education*. 2017; № 33: 97–116.
6. Пронина Н.А. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной среде на примере дисциплин психологического цикла. *Молодой ученый*. 2014; № 7: 287–289.
7. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. *Психологические основы*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Владос, 2003.

References

1. Malofeev N.N. Ot ravnyh prav k ravnym vozmozhnostyam, ot special'noj shkoly k inklyuzii *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2018; № 190: 8-15.
2. Druzhinin V.V. Tot samyj Veksler. *Shkol'nyj psiholog.* 2001; № 06 (78).
3. Sidorov P.I., Parnyakov A.V. *Klinicheskaya psihologiya:* uchebnik. Moskva: G`eotar-Media, 2010.
4. Daily D.K., Ardinger H.H., Holmes G.E. Identification and Evaluation of Mental Retardation. *American Family Physician*. 2000; № 4 (61): 1059-1067.
5. Allodi M.W. A critical review of ideology, policy and circumstances in the Swedish context related to inclusive education organizational climate and students" wellbeing. *Special educational needs and inclusive practices. Studies in inclusive education*. 2017; № 33: 97-116.
6. Pronina N.A. Podgotovka buduschih uchitelej k rabote v inklyuzivnoj srede na primere disciplin psihologicheskogo cikla. *Molodoj uchenyj*. 2014; № 7: 287-289.
7. Akatov L.I. Social'naya reabilitaciya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Psihologicheskie osnovy*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Vlados, 2003.

Статья поступила в редакцию 09.07.25

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-225-228

Ivantsov A.A., *Cand. of Sciences (Sociology), Senior Lecturer, Tourism Department, Director of Institute of Tourism and Hospitality Industry, Moscow State University of Sport and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: ivan-nikitin-1987@bk.ru*

INTEGRATION PROCESSES IN MODERN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION OF TOURISM PERSONNEL: METASYSTEM ANALYSIS. The modern system of higher professional education in the field of tourism is significantly influenced by integration processes caused by technological innovations, increased competition, changes in the geopolitical, socio-economic, socio-cultural situation, which predetermines and explains the importance and necessity of understanding the essence of these processes through various interpretations. This paper considers various definitions, interpretations of the essence of integration processes in the system of higher education aimed at training personnel for the tourism sector; key aspects of integration are studied, including interaction, cooperation of educational, professional, research structures, the use of interdisciplinary approaches, as well as the impact of digitalization on educational processes. The factors contributing to integration changes, as well as the practical consequences of these transformations in the professional and educational environment are assessed. Integration processes in pedagogical realities require a rethinking of traditional educational models through the prism of metasystem analysis, which allows to identify the connections between various elements of the educational system of vocational training and stimulate its adaptive development. The article demonstrates the need for a comprehensive, metasystem approach to the analysis of integration processes in higher education, which can lead to significant improvements in the professional training of personnel for the tourism sector.

Key words: **integration processes, higher education, educational ecosystem, tourism industry, interdisciplinary approach, metasystem analysis**

А.А. Иванцов, *канд. социол. наук, доц., директор Института индустрии туризма и гостеприимства, Московский государственный университет спорта и туризма, г. Москва, E-mail: ivan-nikitin-1987@bk.ru*

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАДРОВ ТУРИСТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ: МЕТАСИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ

Система высшего профессионального образования в сфере туризма сегодня подвергается значительному влиянию интеграционных процессов, вызванных технологическими инновациями, ростом конкуренции, изменением геополитической, социально-экономической, социокультурной ситуации, что предопределяет и объясняет важность и необходимость понимания сущности этих процессов. В данной статье рассматриваются различные определения, трактовки сущности интеграционных процессов в системе высшего образования, направленного на подготовку кадров для туристической сферы; исследуются ключевые аспекты интеграции, включая взаимодействие, сотрудничество образовательных, профессиональных, научно-исследовательских структур, применение междисциплинарных подходов, а также влияние цифровизации на процессы образования. Оцениваются факторы, способствующие интеграционным изменениям, а также практические последствия этих трансформаций в профессионально-образовательной среде. Интеграционные процессы в педагогических реалиях требуют переосмысления традиционных образовательных моделей через призму метасистемного анализа, что позволяет выявить связи между различными элементами образовательной системы профподготовки и стимулировать её адаптивное развитие. Данная статья демонстрирует необходимость комплексного метасистемного подхода к анализу интеграционных процессов в высшем образовании, что может привести к значительным улучшениям в профподготовке кадров для туристической сферы.

Ключевые слова: **интеграционные процессы, высшее образование, образовательная экосистема, туриндустрия, междисциплинарный подход, метасистемный анализ**

Современная система высшего профессионального образования испытывает значительное влияние цифровизации, геополитических факторов, трансформации социокультурных процессов, изменяющейся экономической структуры общества и др. Особенно это заметно в туристической сфере, в которой интеграционные процессы (ИП) становятся ключевым элементом профподготовки кадров, способных эффективно работать в межкультурной, высокотехнологичной, многозадачной, полифункциональной среде [1–19].

Интеграционные процессы в высшем образовании (ВО) можно рассматривать как совокупность стратегий, действий, механизмов, направленных на коэволюционное объединение различных элементов образовательной экосистемы для достижения согласованного и комплексного подхода к подготовке специалистов [4; 10; 15]. ИП в ВО охватывают разнообразные направления: от целесообразного синтеза учебных дисциплин в полидисциплинарные курсы до интеграции цифровых технологий, разнообразных форм межкультурного взаимодействия в учебно-воспитательный процесс вуза [2; 17; 18]. Все это определяет актуальность нашего исследования.

Цель данной статьи заключается в необходимости переосмысления интеграционных процессов через призму метасистемного анализа и выявления связи между различными элементами образовательной системы профподготовки и стимулирования её адаптивного развития.

Задачи статьи: изучить возможности для переосмысления традиционных образовательных моделей через призму метасистемного анализа (МСА); выявить функциональные связи между различными внутренними и внешними составляющими (элементами) образовательной экосистемы профподготовки;

изучить возможности использовать выявленные связи для формирования у выпускников вуза вариативных компетенций, необходимых для успешной реализации задач профдеятельности.

Научная новизна работы заключается в том, что использование метасистемного анализа позволило рассмотреть ВО в сфере туризма как часть более широкого контекста, охватывающего экономические, социальные, культурные, технологические, общественно-политические, международные, историко-краеведческие, демографические, индустриальные, экологические, просветительские, физкультурно-оздоровительные, региональные и другие аспекты.

Теоретическая значимость выражена в расширении содержания методологии и технологии профессионального образования в вопросах, касающихся интеграционных процессов в образовании.

Практическая значимость выражается в раскрытии практических механизмов реализации интеграционных процессов в современном высшем профессиональном образовании кадров туристической сферы.

Экосистемный подход в педагогике подчеркивает важность устойчивого развития и восприятия образовательных учреждений как «живых организмов», которые развиваются и адаптируются в ответ на внешние и внутренние воздействия [1]. Понятие «образовательная экосистема» (ОЭС) в контексте профподготовки кадров туристической сферы является мультидисциплинарным, многоуровневым, а также центральным элементом научных дискуссий в контексте реформирования профессионального образования. ОЭС представляет собой комплексную, открытую и развивающуюся мультиструктуру, состоящую из физических и цифровых компонентов, ориентированную на создание интегрированной образовательной среды [3; 19].

Понятие ОЭС можно трактовать и как своеобразную комбинацию формальных и неформальных учебно-воспитательных пространств, включающую: формальное обучение (структурированные программы в учебных заведениях и др.); неформальное обучение (в частности, участие в волонтерских проектах, конференциях, тренингах, стажировках и других видах активности); профессиональные, научно-исследовательские организации; общественные, культурные, региональные сообщества, учреждения социальной сферы; обучающие онлайн-платформы, виртуальные лаборатории, программное обеспечение для управления образовательным процессом и др. ОЭС имеет сетевую структуру, непрерывно обновляется, а управление данной экосистемой осуществляется не из одного центра, а распределено по сети [14; 16].

В целом же ОЭС представляется как многоуровневая взаимосвязанная сеть субъектов (участников) и различных по своей природе компонентов, которые взаимодействуют для достижения общих целей; ОЭС создает многослойный динамичный коэволюционный образовательный контекст с синергетическим эффектом, охватывает не только традиционные образовательные институты, но и включает в себя новые формы обучения, профессионального воспитания, партнерства, взаимодействия, сотрудничества, которые требуется исследовать и адаптировать для подготовки кадров туристической сферы.

Метасистема в контексте высшего образования представляет собой совокупность взаимодействующих, зависимых друг от друга субсистем, каждая из которых функционирует на своем уровне и в своем пространстве, оказывая то или иное влияние на другие [4]. МСА позволяет выявить внутрисистемные взаимосвязи (функционально-обусловленные связи между различными субсистемами, их элементами).

Например, взаимодействие между образовательными учреждениями и работодателями может привести к созданию гибких профессионально-образовательных программ, которые адаптируются под изменения в потребностях рынка туриндустрии.

МСА позволяет расширить понимание интеграционных процессов, видя их как часть более сложной и многомерной мегасистемы, включающей в себя не только образовательные организации, но и общественно-политическую, социально-экономическую, научно-исследовательскую, этно- и социокультурную, государственную, информационно-технологическую, производственную, коммерческую и другие инфраструктуры [11].

В целом же интеграционные процессы в системе ВО кадров туристической сферы представляют собой сложную и многогранную мультипредметную область, требующую детального анализа. В различных интерпретациях ИП понимаются как важные факторы, существенно влияющие как на профессионально-образовательный процесс вуза, так и на качество профподготовки молодых специалистов [6; 10; 15]. В условиях динамично изменяющегося мира необходимость учета и реализации ИП становится обязательным элементом качественного ВО, обеспечивая готовность будущих профессионалов к вызовам текущего времени.

Современная система отечественного высшего образования в области туризма переживает значительную модификацию, связанную с серьезной трансформацией геополитической ситуации, изменениями в требованиях со стороны профессионального сообщества туриндустрии, потребительских предпочтениях различных групп клиентов и др. [9]

В условиях стремительного развития цифровизации, расширения разнообразных культурных, экономических, технологических, региональных связей интеграционные процессы в системе ВО становятся предметом активного научного исследования и дискуссий.

ИП в профессиональном образовании можно определить как динамичные и взаимосвязанные явления, направленные на разумно-рациональное, целесообразное объединение ресурсов, знаний, технологий, усилий различных участников (субъектов) образовательного процесса, социальных и сетевых партнёров вуза, что способствует более эффективной подготовке специалистов [6; 10; 18].

В системе ВО кадров туристической сферы ИП представляют собой комплексное явление, требующее метасистемного анализа для понимания всей сложности и многогранности системы ВО.

МСА базируется на методологии и инструментарии метасистемного подхода [8; 11], который отличается от его предшественника в науке системно-структурного подхода (ССП).

С позиции ССП система высшего образования в области туризма представляет собой сложное множество взаимосвязанных элементов, которые включают в себя образовательные организации, государственные органы, профессиональные ассоциации, учреждения бизнес-сектора и др. Такое многоуровневое образование требует структурной ясности и целостности, которые необходимы для эффективной профподготовки специалистов. Одним из основных направлений системно-структурного анализа является выяснение, как современные интеграционные процессы влияют на содержание образовательных программ, методы, формы, технологии их реализации. Например, профессионально-образовательным программам может быть необходимо адаптироваться к новым требованиям рынка, включая внедрение курсов по экотуризму, использованию цифровых технологий в туриндустрии, что зачастую требует пересмотра учебных планов, обновления содержания курсов и даже образовательных стандартов. В условиях динамичного рынка труда вузы все чаще интегрируются с туристическим бизнесом через различные формы партнерства, стажировки, совместные проекты и др., что создает условия для повышения практической значимости учебного процесса и позволяет студентам приобретать актуальные навыки, востребованные в современной туриндустрии.

Метасистемный подход (МСП) подразумевает выход за рамки традиционных структурных связей и анализирует взаимодействие между различными подсистемами ОЭС высшего образования в сфере туризма. В контексте МСП к интеграции мы рассматриваем, как различные компоненты ОЭС (включая социальные группы (обучающиеся, преподаватели, администраторы и др.), колледжи, вузы, индустрию, государственные органы и др.) взаимодействуют для создания более совершенной и устойчивой образовательной среды.

Метасистемный анализ позволяет выявить ключевые факторы, влияющие на интеграционные процессы в профподготовке специалистов туриндустрии, например, такие как: а) новые цифровые технологии, которые становятся неотъемлемой частью образовательного процесса, изменяя формы и методы обучения; б) мировые изменения в области туризма и образования оказывают влияние на региональные ОЭС; в) изменения в потребительских предпочтениях клиентов и общественных ожиданиях содержат множество аспектов, которые необходимо учитывать при подготовке кадров сферы туризма [9; 13].

Если системно-структурный анализ позволяет выявить структуру и функциональные связи внутри образовательной системы, то метасистемный подход помогает понять взаимодействие между различными участниками образовательного процесса, физическими и цифровыми компонентами, выявить роль каждой составляющей ОЭС в общепрофессиональном и личностно-развивающем контекстах.

МСА интеграционных процессов рассматривает высшее образование как открытую субсистему, входящую в состав более сложной мегасистемы и взаимодействующую с внешними социальными, экономическими, культурными, общественно-политическими, демографическими, технологическими, экологическими факторами.

Интеграционные процессы в образовании представляют собой многоуровневую систему преобразований, охватывающую содержательные, организационные, технологические, социокультурные и другие компоненты педагогической метасистемы.

С теоретической точки зрения интеграционные процессы можно рассматривать через призму когнитивной, функциональной, социально-культурной, прагматической и других интерпретаций. Так, например, когнитивная интерпретация предполагает объединение различных научных знаний и подходов для формирования междисциплинарных профессионально-образовательных программ. Действительно, одна из ключевых трактовок ИП в образовании связана с междисциплинарностью. Важность междисциплинарного подхода заключается в том, что подготовка кадров для сферы туризма требует знаний из различных областей науки и практики, что позволяет: формировать более целостное восприятие профессии у студентов; развивать критическое мышление и креативность; обеспечивать оптимальные решения комплексных задач в сфере туризма.

Структурная трактовка фокусирует внимание на организационных и институциональных аспектах ИП, включает в себя понимание того, как вузы могут гармонизировать свои структуры, процессуальные характеристики, ресурсы, другие подструктуры для достижения лучшего качества подготовки специалистов.

Социально-культурная интерпретация рассматривает ИП в профподготовке кадров турсферы с позиции того, насколько они способствует культурному обмену и взаимопониманию между студентами и преподавателями из разных регионов страны и мира.

Функциональная интерпретация ИП делает акцент на улучшении взаимодействия структурных элементов образовательных институтов для достижения более эффективных результатов обучения. В рамках функционального подхода ИП анализируются с точки зрения выполнения определённых функций: например, функции обеспечения конкурентоспособности выпускников вуза за счёт актуализации системы знаний и практических навыков; функции расширения профессиональных горизонтов студентов через поддержку их участия в международных проектах, исследовательских инициативах, стартапах и др.

Культурологический подход к ИП в ВО специалистов туриндустрии фокусируется на межкультурных, историко-культурных, краеведческих аспектах туризма, на формировании у студентов кросс-культурной компетентности и понимания многообразия культурных контекстов их профдеятельности, на включении в образовательный процесс аспектов изучения культурного наследия и их учёта при разработке туристических программ.

Инновационная трактовка ИП акцентирует внимание на внедрении передовых решений в образовательный процесс, например, использование современных цифровых технологий, таких как искусственный интеллект, большие данные, виртуальная реальность для обучения и управления образовательным процессом; использование виртуально-симуляционных программ для обеспечения квазипрактического опыта обучающихся через симуляцию реальных ситуаций в туризме, что особенно важно в условиях, когда поездки и физическое взаимодействие ограничены; внедрение технологий развития инновационного мышления и предпринимательской компетенции у студентов, готовящихся работать в быстро развивающейся отрасли.

Прагматическая трактовка ИП подразумевает, что профобразование должно быть ориентировано на реальный рынок труда, а выпускники вуза должны быть готовыми к актуальным (и желательно перспективным) требованиям профессиональной среды. Данная трактовка сосредоточена на практической значимости знаний, навыков, которые студенты получают в ходе обучения, на сотрудничестве с работодателями (активное вовлечение туриндустрии в образовательный процесс для обеспечения более полной реализации профессионально-практических задач) [15; 18].

Социально-критическая трактовка рассматривает ИП в ВО как средство развития критического мышления, социального сознания студентов. Ключевые аспекты этой трактовки включают: внимание к разнообразным контекстам, в которых функционируют вузы, детальный анализ социальных, экономических, общественно-политических и других условий профессиональной деятельности будущих выпускников; профподготовка специалистов, способных принимать во внимание этносоциокультурные, региональные, экологические, историко-краеведческие, образовательно-просветительские и многие другие аспекты своей профдеятельности. Данная интерпретация ИП акцентирует необходимость развития не только профессиональных навыков, компетенций, но и сознательного отношения к социальной ответственности и этическим нормам профессиональной деятельности.

ИП в системе ВО в сфере туризма имеют важное социальное и культурное измерение: а) аспект культурного разнообразия и инклюзивности (разработка образовательных программ, способствующих пониманию, проявлению уважения к культурным различиям; создание инклюзивной профессионально-образовательной среды, в которой учитываются потребности всех студентов; воспитание в студентах социально ответственного поведения через интеграцию международного опыта и знаний в учебные планы); б) аспект языковой интеграции (придание приоритета многоязычному обучению в вузе, что способствует более глубокой интеграции студентов в международное академическое сообщество и на рынок труда в целом) [7; 13].

ИП ведут к улучшению качественной профподготовки специалистов, обладающих необходимыми полинаучными знаниями, навыками, вариативными компетенциями для работы в условиях современной туриндустрии, что включает, в частности, знание иностранных языков, умение работать в международной команде, сформированность социальной ответственности специалиста, направленной на охрану окружающей среды и культурного наследия, понимание технологий и осознание современных тенденций в сфере туризма и др.

Таким образом, понимание ИП в ВО туристической сферы может варьироваться, основываясь на различных теоретических подходах и контексте их применения. ИП в системе ВО в сфере туризма представляют собой сложный и многоаспектный феномен, требующий метасистемного анализа. ИП в системе ВО туристического профиля направлены на создание профессионально-образовательного пространства, способного адаптироваться к динамично изменяющимся требованиям туриндустрии, поддерживать развитие мультикультурно ориентированного, экономически жизнеспособного туризма.

ИП непосредственно влияют на улучшение качества профессионального образования в области туризма. И это достигается за счет актуализации учебных планов, включение в них новых модулей и курсов, соответствующих современным требованиям и тенденциям в туриндустрии; улучшения качества преподавания (привлечение высококвалифицированных специалистов-практиков к преподаванию, что обеспечивает профессионально-прикладной подход к обучению); развития междисциплинарных научных исследований в сфере разработки новых направлений развития туриндустрии, что позволяет рассматривать актуальные и прогнозируемые проблемы туризма в более широком контексте.

ИП в ВО туристического профиля имеют широкий потенциал для дальнейшего развития и совершенствования в части: а) усиления междисциплинарности (например, разработка программ, объединяющих такие сферы, как урбанистика, экология, этика, чтобы подготовить студентов к решению комплексных задач туризма); б) стимулирования международного сотрудничества (расширение программы академического обмена и участие в международных образовательных инициативах (со странами БРИКС, ШОС и др.); в) внедрения проектного профессионально ориентированного обучения (создание студенческих проектных команд для разработки туристических продуктов и услуг, удовлетворяющих реальные рыночные потребности; интеграция принципов экотуризма в образовательные программы для будущих специалистов туриндустрии).

ИП требует новых форм сотрудничества, продуктивного взаимодействия между вузами, органами власти, турбизнесом, общественными, социокультурными, этнорегиональными организациями, научно-исследовательскими институтами, клиентами туриндустрии и др., например, через создание специализированных профессионально-образовательных кластеров, которые могут стать пространством, в рамках которого практико-ориентированные и научно-инновационные знания, ресурсы, технологии будут эффективно объединены для максимизации выходов обучающихся (будущих специалистов) на многообразный рынок туруслуг и обеспечения конкурентоспособности выпускников вузов.

В целом же ИП не только способствуют развитию современной качественной профессионально-образовательной среды, но и позволяют успешно формировать у выпускников вуза вариативные компетенции, необходимые для успешной реализации задач профдеятельности.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы. Быстрая эволюция туристических услуг, столь характерная для современного общества, требует от профессионально-образовательных организаций способности к интеграции новых знаний, технологий в учебно-воспитательный процесс, что актуализирует необходимость анализа интеграционных процессов в системе высшего образования.

ИП можно рассматривать как составную часть единой образовательной метасистемы/экосистемы (в самом широком смысле данных понятий), в которой различные компоненты взаимодействуют в рамках целостной мегаструктуры. ИП в современной системе ВО кадров туристической сферы играют ключевую роль в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных работать в условиях высокой конкуренции и динамичных технологических изменений.

Интеграционные процессы в системе ВО кадров туристической сферы требуют рассмотрения их сущности через призму различных трактовок и интерпретаций. Функциональный, системно-структурный, когнитивный, культурологический, прагматический, инновационно-технологический, социально-критический и другие подходы к интерпретации ИП дают возможность глубже понять динамику интеграционных изменений, происходящих в профессионально-образовательной среде.

Метасистемный подход позволяет выявить влияние разнообразных многоаспектных внешних факторов на образовательные и интеграционные процессы, адаптировать систему профессионального образования кадров туристической сферы к вариативным изменениям, формируя более устойчивые и оптимизированные профессионально-образовательные модели.

Интеграционные процессы в ВО способствуют лучшему формированию ключевых компетенций, ожидаемых от будущих специалистов в области туризма, включая: критическое мышление и способность к решению комплексных проблем; навыки межкультурной коммуникации; адаптивность и готовность к принятию новых технологий, умение быстро реагировать на изменения в индустрии и общества.

Метасистемный анализ позволяет прогнозировать будущее развитие интеграционных процессов в системе ВО. В условиях бурного роста туристической отрасли не только на уровне отдельных стран, но и на глобальном уровне вузы должны находить новые пути интеграции и кооперации с субъектами (участниками) профессионально-образовательной экосистемы. Таким образом, метасистемный анализ ИП предстает как эффективный методологический инструмент, способствующий разработке стратегий, обеспечивающих конкурентоспособность и качество профессионально-образовательного процесса в сфере туризма.

В целом проведенное исследование позволило изучить многогранную сущность интеграционных процессов в высшем образовании, что составляло цель настоящей работы. Сформулированные задачи были решены в ходе исследования, обоснована научная новизна. Работа может представлять интерес для педагогов высшего профессионального образования в сфере туризма.

Библиографический список

1. Аргунова М.В., Моргун Д.В. Экосистемный подход как новая парадигма образования. *Непрерывное образование в контексте Будущего*: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Москва: Издательство МГПУ, АПриор, 2021: 19–25.
2. Архипенко М.А. Педагогическая интеграция как вектор модернизации высшей школы в процессе формирования конкурентоспособности специалистов. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2007; № 2: 20–25.

3. Аскарова Н.И. Принципы доказательного управления научно-образовательной экосистемой университета. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2021; № 5: 16–21.
4. Барболин М.П. Метасистемный подход к проектированию идеальных и реальных образовательных систем. *Вестник ТвГУ*. Серия: Педагогика и психология. 2011; Выпуск 1: 67–78.
5. Беляева А.П. *Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования*. Санкт-Петербург: Институт профтехобразования РАО, 2002.
6. Богданов Д.А. Интеграционные процессы в образовании как часть цифровизации общества. *Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии*. 2021; № 2 (2): 32–35.
7. 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.
8. Звягин Л.С. Метасистемный подход в экономике и управлении. *Вопросы экономики и управления*. 2016; № 4 (6): 6–11.
9. 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.
10. Исламова З.И., Шагиева Л.И. Интеграционные процессы профессионального образования в контексте развития идей обучающегося города. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2014; Т. 20: 286–290.
11. Миронов С.В., Пищухин А.М. *Метасистемный подход в управлении*. Оренбург: ОГУ, 2005.
12. Омельченко С.В. Понятие интеграции в педагогическом процессе. *Вестник ЮУрГУ*. 2006; № 16: 14–17.
13. 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 с международным участием научно-практической конференции. Ижевск, 2023: 126–132.
14. Пермяков О.Е. Многофакторное управление развитием инновационных образовательных экосистем вузов. *Управленческое консультирование*. 2020; № 12 (144): 149–164.
15. Посталюк Н.Ю. Интеграционные процессы в российской системе профессионального образования. *Интеграция образования*. 2014; № 4 (77): 6–10.
16. Тихонов А.Р. Образовательные экосистемы: тенденции, средства, инструменты. *Экономика и предпринимательство*. 2021; № 9 (134): 1047–1049.
17. Шарипова Э.Р. К вопросу о важности единства содержательного наполнения понятия «интеграция» в контексте интеграционных процессов в образовании. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2022; № 1-3 (115): 129–133.
18. Шекихачева Н.И. Интеграционные процессы как условие формирования профессиональной компетентности. *Фундаментальные исследования*. 2007; № 6: 110–110.
19. Abduvakhabova U.Yu. Education in Tourism Industry-Challenges and Opportunities. *Indonesian Journal of Law and Economics Review*. 2020; Vol. 6.

References

1. Argunova M.V., Morgun D.V. `Ekosistemnyj podhod kak novaya paradigma obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste Buduschego*: sbornik nauchnyh statej po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Izdatel'stvo MGPU, APrior, 2021: 19-25.
2. Arhipenko M.A. Pedagogicheskaya integraciya kak vektor modernizacii vysshej shkoly v processe formirovaniya konkurentosposobnosti specialistov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2007; № 2: 20-25.
3. Askarova N.I. Principy dokazatel'nogo upravleniya nauchno-obrazovatel'noj `ekosistemoj universiteta. *`Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2021; № 5: 16-21.
4. 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.
5. Belyaeva A.P. *Integrativnaya teoriya i praktika mnogourovnevogo nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg: Institut proftehobrazovaniya RAO, 2002.
6. Bogdanov D.A. Integracionnye processy v obrazovanii kak chast' cifrovizacii obschestva. *Izvestiya Saratovskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii*. 2021; № 2 (2): 32-35.
7. 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.
8. Zvyagin L.S. Metasistemnyj podhod v `ekonomike i upravlenii. *Voprosy `ekonomiki i upravleniya*. 2016; № 4 (6): 6-11.
9. 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.
10. Islamova Z.I., Shagieva L.I. Integracionnye processy professional'nogo obrazovaniya v kontekste razvitiya idej obuchayuschegosya goroda. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2014; T. 20: 286-290.
11. Mironov S.V., Pischuhin A.M. *Metasistemnyj podhod v upravlenii*. Orenburg: OGU, 2005.
12. Omel'chenko S.V. Ponyatie integracii v pedagogicheskom processe. *Vestnik YuUrGU*. 2006; № 16: 14-17.
13. 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 s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii. Izhevsk, 2023: 126-132.
14. Permyakov O.E. Mnogofaktornoe upravlenie razvitiem innovacionnyh obrazovatel'nyh `ekosistem vuzov. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*. 2020; № 12 (144): 149-164.
15. Postalyuk N.Yu. Integracionnye processy v rossijskoj sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Integraciya obrazovaniya*. 2014; № 4 (77): 6-10.
16. Tihonov A.R. Obrazovatel'nye `ekosistemy: tendencii, sredstva, instrumenty. *`Ekonomika i predprinimatel'stvo*. 2021; № 9 (134): 1047-1049.
17. Sharipova `E.R. K voprosu o vazhnosti edinstva soderzhatel'nogo napolneniya ponyatiya «integraciya» v kontekste integracionnyh processov v obrazovanii. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2022; № 1-3 (115): 129-133.
18. Shekihacheva N.I. Integracionnye processy kak uslovie formirovaniya professional'noj kompetentnosti. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2007; № 6: 110-110.
19. Abduvakhabova U.Yu. Education in Tourism Industry-Challenges and Opportunities. *Indonesian Journal of Law and Economics Review*. 2020; Vol. 6.

Статья поступила в редакцию 04.08.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-228-230

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*

THE HISTORY OF THE FORMATION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA. The work reflects the main points of the historical path traversed by the Russian system of additional professional education (using the example of higher school teachers). The article provides a definition of the structure and content of the definition of "additional professional education". The possibilities of implementing additional professional education are considered using the example of higher school teachers. The researcher shows forms and content, directions of development of the Russian system of teachers' professional education for the period from the XVIII century to the present. This period was conditionally divided into five main stages of the implementation of the DPO, the key features of their functioning are shown. The emphasis is placed on the modern period of the development of the vocational education system, related to the training of teachers to work with modern digital technologies and, in particular, AI; with progressive approaches to teaching students foreign languages; the formation of soft skills among students, etc.

Key words: **higher school teacher, additional professional education, advanced training, internship, retraining, self-education**

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*

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

На страницах данной статьи отражены основные моменты исторического пути, пройденного отечественной системой дополнительного профессионального образования (на примере преподавателей высшей школы). В статье приводится определение структуры и содержания дефиниции «дополнительное профессиональное образование». Возможности реализации дополнительного профессионального образования рассматриваются на примере преподавателей высшей школы. В статье показаны формы и содержание, направления развития отечественной системы дополнительного профессионального образо-

вания преподавателей, начиная с XVIII в. по настоящее время. Данный период был разбит условно на пять основных этапов реализации дополнительного профессионального образования, показаны ключевые особенности их функционирования. Акцент был сделан на современный период развития системы дополнительного профессионального образования, связанный с обучением преподавателей работе с современными цифровыми технологиями и, в частности, ИИ; с прогрессивными подходами обучения студентов иностранным языкам; формированием у студентов soft skills и др.

Ключевые слова: **преподаватель высшей школы, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, стажировка, переподготовка, самообразование**

На протяжении последних десятилетий проблема развития системы дополнительного профессионального образования приобрела особую актуальность в педагогической науке (О.Ю. Левченко [1], Г.И. Алексеева, О.И. Михалева, Н.М. Павлов [2]) и практике (Г.И. Алексеева, О.И. Михалева, Д.Г. Абрамова [3]). Действительно, эскалация темпов научно-технического (а, следовательно, в значительной степени также социального, экономического, культурного) прогресса, наблюдаемая в последнее время, поспособствовала тому, что условия реализации профессиональных обязанностей работниками различных сфер меняются быстрее, чем их поколения. Соответственно, актуализации имеющихся у них знаний, умений и навыков должно уделяться повышенное внимание.

Особенно важным это представляется по отношению к тем, на ком лежит ответственность за подготовку кадров для других отраслей – педагогическим работникам организаций, осуществляющих деятельность в соответствии с программами высшего образования (ВО). В вузах страны и, в частности, в образовательном пространстве ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» повышенное внимание уже не первый год уделяется реализации Плана программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей и сотрудников [4]. Таким образом, исследователям и практикам, занятым в системе повышения квалификации, следует активизировать поиски путей обновления содержательной стороны образовательного процесса, наиболее результативных технологий, подходов, приёмов и методов, позволяющих интенсифицировать процессы переподготовки и повышения квалификации преподавателей. Все это обусловливает актуальность настоящего исследования.

Проведённые теоретический анализ [1–5] показал, что в отечественной образовательной практике к настоящему моменту накоплен существенный опыт, связанный с совершенствованием системы дополнительного профессионального образования (ДПО) на примере профессорско-преподавательского состава. Его осмысление позволило выделить периодизацию развития системы дополнительного профессионального образования (на примере преподавателей высшей школы) и определить специфику каждого из них.

Цель статьи состоит в освещении основных моментов исторического пути, пройденного системой дополнительного профессионального образования преподавателей, реализованного на территории нашей страны.

Этой цели соответствуют исследовательские задачи: уточнить содержание дефиниции «дополнительное профессиональное образование» (на примере преподавателей высшей школы); продемонстрировать структуру соответствующего феномена; рассмотреть основные этапы истории становления дополнительного профессионального образования.

Методы исследования, использовавшиеся при решении этих задач, включали историко-ретроспективный анализ, а также изучение материалов, содержащихся на страницах нормативно-правовых актов, затрагивающих области высшего и дополнительного образования, специальной литературы.

Научная новизна работы состоит в рассмотрении основных этапов истории становления дополнительного профессионального образования (на примере преподавателей).

Теоретическая значимость состоит в уточнении содержания и структурных компонентов дефиниции «дополнительное профессиональное образование» (на примере преподавателей высшей школы).

Практическая значимость заключается в выявлении специфики организации отечественной системы ДПО (на примере преподавателей) на основных этапах, которые были выделены в истории развития отечественной системы до-

Таблица 1

Основные этапы формирования системы дополнительного профессионального образования в России (на примере преподавателей высшей школы)

Этап	Датировка	Особенности развития основных компонентов ДПО		
		Программы	Учреждения	Органы управления
1	Конец XVIII в – 1917 г.	В основном сосредоточены на таких формах деятельности, как командирование (стажировка) и самообразование профессорско-преподавательского состава вузов	Появление и развитие университетов, на данном этапе игравших роль учреждений, обеспечивающих реализацию условий, необходимых для подготовки и переподготовки высококвалифицированных кадров	Менеджмент освоения программ ДПО входил в обязанности ректоров университетов, подчинявшихся попечителям учебных округов и Министру народного просвещения
2	1917–1930-е гг.	Содержание программ ДПО, как и других уровней образования, подчинено целям максимального сближения с практической деятельностью. Повышенное внимание уделяется удовлетворению образовательных потребностей преподавателей, связанных с подготовкой будущих специалистов к реализации конкретных форм деятельности	С 1925 г. в Москве, а позднее в других республиканских, краевых и областных центрах начинают работу первые курсы повышения квалификации. Благодаря им мероприятия, направленные на регулярное совершенствование компетенций, постепенно распространяются на многочисленные категории работников, в том числе педагогических	Ответственными за управление работой соответствующих курсов были активно создававшиеся, начиная с 1918 г., на всех уровнях органы народного образования, а также научно-исследовательские институты
3	1941–1970 гг.	Предусматривают реализацию всех основных видов и форм дополнительного образования, известных сегодня (стажировка, повышение квалификации, переподготовка). После Великой Отечественной войны начинают испытывать на себе влияние работ учёных, развивавших новую для советской педагогики тех лет концепцию непрерывного образования	В системе совершенствования педагогических кадров создаются отраслевые и межотраслевые институты, факультеты, курсы. В качестве основной задачи их деятельности позиционируется подготовка преподавателей к использованию передовых на тот момент научно-технических достижений в повседневной деятельности	Фиксируется распределение обязанностей между органами управления ДПО. Так, принципы обучения взрослых и учебные программы разрабатывались методическими центрами. Вопросы идейно-политического воспитания решали общественные советы
4	1970-е – 1980-е гг.	Реализуемые программы ДПО связаны с дальнейшей разработкой педагогической концепции непрерывного образования. При этом центральной идеей становится развитие педагога системы ВО как личности, субъекта профессиональной деятельности и непрерывного совершенствования собственных профессиональных, личностных качеств на протяжении всей жизни	Продолжают открываться и эффективно функционировать факультеты повышения квалификации для руководителей, специалистов и преподавателей системы вузовского образования	Подвергаются централизации, связанной, прежде всего, с унификацией органов управления образованием (в т. ч. дополнительным) на всесоюзном уровне
5	1990-е – первая четверть XXI в.	Программы совершенствования компетенции преподавателей базируются на представлениях о целостном, непрерывном характере переподготовки и повышения квалификации. Большое внимание также уделяется самообразованию слушателей	Продолжается интеграция действующих институтов и факультетов дополнительного профессионального образования преподавателей в единое образовательное пространство	Создаются советы по проблемам повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Минобразования России

полнительного профессионального образования и охватывают период начиная с XVIII в. по настоящее время.

Результаты анализа педагогических исследований (О.Ю. Левченко [1], Г.И. Алексеева, О.И. Михалева, Н.М. Павлов [2]), содержащих описание концептуальных подходов по проблеме, поднимаемой в данной статье, Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 [5] и иных нормативно-правовых актов в сфере высшего образования, позволили определить содержание категории «дополнительное профессиональное образование».

Вслед за Г.И. Алексеевой и её соавторами [3] дефиницию «дополнительное профессиональное образование» можно трактовать как динамичную педагогическую систему, функционал которой характеризуется направленностью на совершенствование профессиональной компетентности работников (в частности, преподавателей высшей школы) в процессе повышения профессиональной квалификации, а также направленную на формирование дополнительных компетенций, необходимых для практической реализации модернизационных процессов системы высшего образования, инновационной профессиональной деятельности, процессов самообразования и др.

ДПО включает ряд структурных компонентов, представленных на рис. 1.



Рис. 1. Компоненты системы дополнительного профессионального образования

Представленные на рис. 1 компоненты являются базовыми структурными компонентами отечественной системы ДПО на современном этапе её развития, однако эта структура складывалась на протяжении всей истории её существования и существовала в той или иной форме.

На основе изучения проведённых ранее исследований [1–3] были выделены пять основных этапов, характеризующих развитие системы дополнительного профессионального образования в России (на примере преподавателей высшей школы) (табл. 1).

В настоящий момент в вузах страны идёт активное вовлечение профессорско-преподавательского состава в систему дополнительного профессионального образования в соответствии с ведущими направлениями повышения уровня профессиональной компетентности преподавателей, детерминированными научным прогрессом и изменением социокультурной ситуации в стране, модернизационными изменениями отечественной системы ВО, мировыми тенденциями организации высшего образования.

Например, в МГИМО успешно прошли апробацию и реализуются курсы повышения квалификации преподавателей: «Инструменты вовлекающего обучения и мотивации студентов», «Методика создания учебных материалов: от УММ до учебника», «Теоретические и практические аспекты преподавания общественно-политического перевода» и др. [4].

Активно идёт повышение квалификации, связанное с обучением преподавателей работе с современными цифровыми технологиями и, в частности, ИИ; с прогрессивными подходами обучения студентов иностранным языками; формированием у студентов soft skills и другие актуальные направления в соответствии с интересами самого вуза и общими тенденциями развития системы ДПО.

Таким образом, применительно к преподавателям, реализующим свои обязанности в организациях высшего образования, ДПО представляет собой динамичную педагогическую систему. Её функционал направлен на совершенствование имеющихся у преподавателей компетенций в ходе повышения квалификации, а также на формирование дополнительных компетенций во время инновационной профессиональной деятельности, самообразования и переподготовки. В работе были выделены три структурных элемента такой системы. В данном качестве выступают образовательные программы, сеть учреждений, реализующих дополнительные образовательные программы, а также органы управления.

В ходе исследования процесс развития системы ДПО (на примере преподавателей) был разделён на пять этапов: конец XVIII в. – 1917 г.; 1917–1930-е гг.; 1941–1970 г.; 1970-е–1980-е гг.; 1990-е – первая четверть XXI в. Показана специфика каждого этапа.

Все это составляет научную новизну наших исследований и решает все задачи, поставленные в работе для достижения сформулированной цели. Данная статья представляет интерес для организаторов ДПО в вузах, преподавателей, методистов, проектирующих содержание дополнительных образовательных программ для профессорско-преподавательского состава.

Библиографический список

1. Левченко О.Ю. Из истории педагогики: роль временных педагогических курсов в повышении уровня профессиональной подготовки. *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2024; № 2 (54): 42–49.
2. Алексеева Г.И., Михалева О.И., Павлов Н.М. Региональная система дополнительного профессионального образования республики Саха (Якутия): история, ресурсы и перспективы развития. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2023; № 5 (109): 79–86.
3. Алексеева Г.И., Михалева О.И., Абрамова Д.Г. Модель регионального персонального повышения квалификации преподавателей образовательных учреждений. *Современные наукоемкие технологии.* 2020; № 5: 134–138.
4. *План программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей и сотрудников МГИМО и Одинцовского филиала МГИМО на 2024/25 учебный год*. МГИМО Университет МИД России. Available at: https://mgimo.ru/upload/2025/01/vpk_2024-25.pdf
5. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон N 273-ФЗ от 29.12.2012. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

References

1. Levchenko O.Yu. Iz istorii pedagogiki: rol' vremennyh pedagogicheskih kursov v povyshenii urovnya professional'noj podgotovki. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2024; № 2 (54): 42-49.
2. Alekseeva G.I., Mihaleva O.I., Pavlov N.M. Regional'naya sistema dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya respubliki Saha (Yakutiya): istoriya, resursy i perspektivy razvitiya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2023; № 5 (109): 79-86.
3. Alekseeva G.I., Mihaleva O.I., Abramova D.G. Model' regional'nogo personal'nogo povysheniya kvalifikacii prepodavatelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij. *Sovremennye naukoemkie tehnologii.* 2020; № 5: 134-138.
4. *Plan programm povysheniya kvalifikacii i professional'noj perepodgotovki prepodavatelej i sotrudnikov MGIMO i Odincovskogo filiala MGIMO na 2024/25 uchebnyj god*. MGIMO Universitet MID Rossii. Available at: https://mgimo.ru/upload/2025/01/vpk_2024-25.pdf
5. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon N 273-FZ ot 29.12.2012. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Статья поступила в редакцию 03.08.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-230-234

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*

TRANSPROFESSIONAL WORLDVIEW OF POSTGRADUATE STUDENTS AS THE BASIS OF THEIR MULTI-CAREER COMPETENCE. The modern labor market is influenced by dynamic scientific and technological progress, changing economic, demographic, geopolitical conditions, which requires the search for and implementation of new approaches to professional training of highly qualified personnel. In these conditions, the development of a transprofessional worldview (TPW) is becoming an important element of modern training of postgraduate students ready for multifaceted challenges on the path of designing and implementing career aspirations. For a postgraduate, MCC is of strategic importance in the unstable conditions of the modern realities of the labor market. The article discusses the concept of transprofessional worldview of postgraduate students and its role in the formation of multi-career competence. Variable interpretations of transprofessionalism are given (sociocultural interpretation; adaptive interpretation; cooperative-project interpretation). The work identifies and characterizes the essence of the transprofessional worldview from the psychological and pedagogical points of view, studies the basic features of the phenomenon of TPW, the key factors that contribute to the

development of transprofessional thinking and how it affects the ability of a postgraduate graduate to adapt to changes in the labor market. Approaches to the integration of transprofessional elements into educational programs of postgraduate study are discussed. Polycareerism is considered as a polyscientific phenomenon and a modern professional concept. The author reveals advantages of introducing transprofessional and polycareer practices into the educational process of postgraduate study, and also identifies the problems that may arise in connection with these innovations in the training of highly qualified personnel.

Key words: **postgraduate students, transprofessionalism, polycareer competence; transprofessional worldview of postgraduate students; systems thinking, educational process**

С.В. Пивнева, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: tlt-swetlana@yandex.ru*

ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ АСПИРАНТОВ КАК ОСНОВА ИХ ПОЛИКАРЬЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Современный рынок труда подвергается влиянию динамичного научно-технологического прогресса, изменяющихся экономических, демографических, геополитических условий, что требует поиска и реализации новых подходов к профподготовке кадров высшей квалификации. В этих условиях развитие транспрофессионального мировоззрения становится важным элементом современной подготовки аспирантов, готовых к многогранным вызовам на пути проектирования и реализации карьерных стремлений. В статье рассматривается концепция транспрофессионального мировоззрения аспирантов и его роль в формировании поликарьерной компетентности; приводятся вариативные трактовки транспрофессионализма (социокультурная интерпретация; адаптивная интерпретация; кооперативно-проектная интерпретация); анализируется сущность транспрофессионального мировоззрения с психологической и педагогической точек зрения, выделяются и характеризуются базовые черты феномена транспрофессионального мировоззрения, исследуются ключевые факторы, которые способствуют развитию транспрофессионального мышления и как оно влияет на способность выпускника аспирантуры адаптироваться к изменениям рынка труда; обсуждаются подходы к интеграции транспрофессиональных элементов в образовательные программы аспирантуры. Поликарьерность рассматривается как полинаучный феномен и современная профессиологическая концепция. Автор статьи раскрывает преимущества внедрения в образовательный процесс аспирантуры транспрофессиональных и поликарьерных практик, а также обозначает проблемы, которые могут возникнуть в связи с данными новшествами в подготовке кадров высшей квалификации.

Ключевые слова: **аспиранты, транспрофессионализм, поликарьерная компетентность, транспрофессиональное мировоззрение аспирантов, системное мышление, образовательный процесс**

Современные процессы трансформации требований рынка труда диктуют необходимость изменений в профподготовке кадров высшей квалификации, обладающих не только глубокими специализированными знаниями, навыками, но и широким спектром вариативных компетенций, которые позволяют эффективно адаптироваться к многофункциональным карьерным траекториям. В данном контексте формирование транспрофессионального мировоззрения (ТПМ) аспирантов становится ключевым компонентом, способным поддерживать их поликарьерную компетентность. С точки зрения философии образования транспрофессиональное мировоззрение представляет собой целостную систему взглядов, позволяющую воспринимать, осмысливать, интерпретировать и интегрировать знания, навыки из различных научных и профессиональных сфер, принимать нестандартные решения, адаптироваться к быстро меняющимся условиям, адекватно оценивая возможные риски и последствия своих действий [1–19].

Транспрофессиональное мировоззрение можно определить и как совокупность взглядов, убеждений и установок, которые позволяют индивиду освободиться от узких рамок одной профессии и воспринимать мир через призму множественности профессий и полипрофессиональных знаний, навыков.

Интерес ученых-исследователей, карьерных коучеров, специалистов центров трудовой занятости населения, менеджеров по персоналу к поликарьерной компетентности, означающей способность и готовность специалиста развивать несколько карьерных траекторий одновременно, возрастает с каждым годом.

Поликарьерная компетентность (ПКК) «определяется как совокупность способностей, знаний и навыков, необходимых для успешного функционирования в условиях многопрофильной карьеры, включает в себя не только систему универсальных компетенций, но и умения выстраивать социально-профессиональные сети» [17], налаживать профессиональные связи, развивать креативное и критическое мышление, а также активно и эффективно управлять своей карьерой. В условиях нестабильного современного рынка труда ПКК становится важным аспектом успешности и профессионального роста выпускников аспирантуры.

В целом же транспрофессиональное мировоззрение аспирантов становится актуальным ответом на вызовы современных реалий, позволяя им не только формировать свою карьеру в избранной области, но и адаптироваться к разнообразным профессиональным условиям. Развитие поликарьерной компетентности аспирантов на базе транспрофессионального подхода [7] не только увеличивает шансы на успешную карьеру, но и создает более устойчивую и инновационную профессиональную и научно-исследовательскую среду. Однако недостаточное количество публикаций по заданной проблематике определяет актуальность данного исследования.

Его цель: рассмотрение транспрофессионального мировоззрения аспирантов как основы их поликарьерной компетентности.

Задачи статьи: изучение транспрофессионального мировоззрения аспирантов; рассмотрение сущности и содержания поликарьерной компетентности.

Научная новизна работы заключается в определении содержания дефиниции «транспрофессиональное мировоззрение (ТПМ) аспирантов» и расширении содержания дефиниции «поликарьерная компетентность» (ПКК).

Теоретическая значимость выражена в обогащении содержания методологии и технологии профессионального образования в вопросах, касающихся формирования транспрофессионального мировоззрения аспирантов.

Практическая значимость выражается в выявлении механизмов формирования поликарьерной компетентности аспирантов средствами транспрофессионального мировоззрения.

В условиях ускоренного технологического прогресса и глобальных экономических, геополитических, социокультурных изменений современные аспиранты сталкиваются с необходимостью обладать не только узкоспециализированными научными и профессиональными знаниями, но и транспрофессиональным мышлением, которое охватывает целый ряд метакогниций, компетенций, которые позволяют индивиду справляться с неопределенностью и многозадачностью современной карьеры.

Сегодня мир профессиональной деятельности становится всё более сложным и многообразным, и понимание термина «транспрофессиональное мировоззрение» приобретает особую актуальность, поскольку оно формирует основу для исследовательской деятельности, инновационного мышления и профессионального роста выпускника аспирантуры. Однако понятие ТПМ на сегодняшний день еще недостаточно изучено, что делает его актуальным объектом мультинаучного исследования.

Транспрофессионализм представляет собой концепцию, основанную на идее интеграции знаний, инструментария, умений, навыков из разных профессиональных областей, позволяющая специалистам адаптироваться к многообразию карьерных путей. Это понятие включает в себя как способность специалиста к трансформации своих профессиональных компетенций в зависимости от требований рынка труда, так и стремление к непрерывному саморазвитию через изучение смежных дисциплин [2; 6].

Понятие транспрофессионализма может интерпретироваться по-разному: а) инновационная интерпретация подчеркивает роль использования творческих подходов при решении задач, проблем в различных профессиональных областях; б) социокультурная интерпретация акцентирует внимание на межкультурных компетенциях, необходимых в условиях мультикультурной профессиональной деятельности; в) адаптивная интерпретация ориентирована на способность к быстрому обучению и перестройке профессиональных навыков в зависимости от изменений рыночной среды; г) кооперативно-проектная интерпретация подчеркивает важность развитости навыков командной проектной работы, способности координировать коллективные усилия, навыков личностно-делового сотрудничества на всех уровнях профессиональной деятельности [3; 11].

Транспрофессиональное мировоззрение можно охарактеризовать как целостное восприятие мира, в рамках которого индивид воспринимает свою профессиональную деятельность не только через призму одной конкретной профессии, но и в контексте множества возможных карьерных траекторий. ТПМ подразумевает признание и понимание специалистом разнообразных взаимосвязей между различными профессиональными сферами, открытость к обучению новому, часто за пределами традиционного образования.

ТПМ можно также определить и как интегративный подход к профессиональной идентичности субъекта трудовой деятельности, который включает в себя осознание специалистом возможности своей принадлежности к нескольким профессиональным сообществам и наличие профессионального субъектно-личностного опыта, полученного в различных профессиональных областях [13]. ТПМ ориентировано на широкое понимание профессиональной деятельности как совокупности различных мультидисциплинарных подходов и культурно-социальных

контекстов; предполагает осознание и принятие того факта, что традиционные границы отдельных профессий в современном мире становятся все менее четкими; формируется и изменяется на протяжении всей профессиональной жизни специалиста под влиянием новых знаний, опыта, социальной, экономической, научно-технической среды.

С психологической точки зрения ТПМ рассматривается как комплекс личностных установок, качеств, свойств, способствующих успешной адаптации к новым профессиональным условиям [16]. С педагогической точки зрения ТПМ рассматривается как результат образовательной деятельности, направленной на формирование у обучающихся готовности и способности адаптироваться к изменяющимся условиям на рынке труда, а также базирующейся на готовности и способности аспирантов принимать ответственность за свое обучение, профессионально-личностный рост [19].

Базовыми характерными чертами ТПМ являются: а) гибкость мышления (готовность и способность адаптировать свои методы работы и подходы к решениям при изменении условий и требований; «способность мыслить вне рамок традиционных дисциплинарных границ, генерировать новые идеи и решения» [14, с. 13]; умение применять теоретические знания в разнообразных профессиональных ситуациях и др.); б) системное мышление (способность находить общие точки соприкосновения между различными областями знаний и использовать их для решения реальных проблем; «умение рассматривать проблемы в широком контексте, связывая различные аспекты знания и практики» [14, с. 26]; способность интегрировать и применять знания, навыки из различных областей для инновационных решений сложных комплексных проблем; «способность оценивать информацию и ситуации с различных точек зрения, выявляя взаимосвязи между разными научными дисциплинами и профессиональными контекстами» [14, с. 35] и др.); в) критическое мышление (способность анализировать, верифицировать, оценивать информацию из различных источников и др.); г) креативность, инновационность (стремление к разработке новых подходов, технологий, которые могут быть применены в различных профессиональных сферах; способность находить нестандартные решения профзадач и др.); д) готовность и способность быстро и адекватно реагировать на изменения в рабочих условиях и требованиях; способность легко переключаться между различными ролями (социальными, профессиональными) и задачами в зависимости от требований рынка труда и личных карьерных устремлений [9]; осознание социальной ответственности и последствий профессиональной деятельности.

Развитое ТПМ помогает аспиранту осознанно понимать, осваивать, индивидуально-субъектно интерпретировать знания, которые выходят за рамки традиционного разделения учебных дисциплин и научных категорий. Данное мировоззрение характеризуется способностью воспринимать профессиональные задачи на пересечении нескольких областей знаний, использованием гибких методов для решения сложных проблем, быстрым поиском путей адаптации к изменяющимся условиям труда.

На поведенческом уровне аспиранты, обладающие ТПМ, проявляют активность в поиске новых возможностей для профессионального, научно-исследовательского, личностного роста, участвуют в междисциплинарных проектах и строят сети профессиональных контактов.

Таким образом, ТМП можно охарактеризовать как многоуровневую субъектно-личностную, когнитивно-деятельностную и мотивационно-ценностную систему, которая формирует основания для эффективного функционирования специалиста высшей квалификации в условиях постоянно изменяющейся профессиональной среды.

Поликарьерность (как полинаучный феномен, профессиологическая концепция) предполагает наличие множества направлений для профессионального роста, что позволяет аспирантам осознанно выбирать оптимальные пути в соответствии с их интересами, способностями, уровнем подготовленности, ситуацией на рынке труда и др.

Поликарьерная компетентность (ПКК) отражает способность индивида пересматривать свои карьерные планы и ориентироваться в изменениях на рынке труда, способность субъекта трудовой деятельности успешно строить карьеру в разнообразных профессиональных областях, адаптироваться к изменяющимся условиям и эффективно применять накопленные мультидисциплинарные знания, навыки, опыт, универсальные компетенции в вариативных профессиональных контекстах [5; 15].

Генерализирующая интерпретация рассматривает поликарьерную компетентность как универсальный набор навыков, применимых в любых профессиональных контекстах. Психологическая трактовка представляет ПКК как совокупность личностных качеств, «амбиций, установок и внутренних мотиваторов, индивидуально-значимых ценностей и интересов, знаний, умений, позволяющих проводить анализ своих профессиональных потребностей и выявлять новые области для карьерного роста» [17], эффективно переключаться между различными профессиональными ролями и развиваться в условиях многообразных карьерных возможностей. С экономической точки зрения поликарьерная компетентность рассматривается как фактор, способствующий повышению конкурентоспособности специалистов высшей квалификации на рынке труда. С позиции социокультурного ракурса ПКК охватывает аспекты, касающиеся социальной ответственности специалиста, такие как: понимание важности своей роли в обществе и желание активно участвовать в его развитии; умение рассматривать карьерные изменения как неотъемлемую часть личного и общественного прогресса.

Трактовка «поликарьерная компетентность как модульная структура» акцентирует внимание на том, что данная компетентность состоит из различных модулей, которые могут быть сформированы и развиты отдельно последовательно, что позволяет аспирантам акцентировать внимание на наиболее востребованных навыках, компетенциях в зависимости от их личных и профессиональных целей. С точки зрения профессиональной практики и профессиологии ПКК рассматривается как необходимое качество для специалистов, которые должны быть готовы активно участвовать в многопрофильной профессиональной деятельности [11]. В контексте образования ПКК может трактоваться как требуемый результат образовательного процесса, который включает разработку и реализацию профессионально-образовательных программ, ориентированных на формирование и развитие гибких карьерных навыков, универсальных компетенций; психолого-педагогическую поддержку обучающихся в их стремлении расширять спектр компетенций за пределами традиционной специализации.

ПКК основана на: а) способности к обучению на протяжении всей жизни (специалист системно, регулярно и целенаправленно повышает квалификацию, приобретает новые навыки, необходимые для работы в различных профессиях), развитых навыках в сфере самообразования, умении анализировать свои карьерные стремления, потребности и возможности получения дополнительных знаний, компетенций; б) социально-экономических компетенциях (понимание рыночных механизмов, умение прогнозировать тенденции востребованности на рынке труда тех или иных специалистов; способность эффективно взаимодействовать в различных социальных и профессиональных контекстах и др.); в) эмоциональном интеллекте (развитые способности понимать собственные эмоциональные состояния, эффективно управлять ими, а также эмоциями коллег и партнеров, что очень важно в современном мире повышенной агрессивности, тревожности и др.); г) способности справляться с профессиональными неудачами, сохранять мотивацию и желание к трудовой деятельности в различных профессиональных сферах (или ипостасях) на протяжении всей своей карьеры; эмоциональной готовности к принятию вызовов, трудностей профессиональной адаптации, стрессоустойчивости; д) умении адаптироваться, приспосабливаться к новым условиям, умении личностно и профессионально изменяться (а для этого необходимы специальные навыки) в зависимости от требований профессиональной среды, умении использовать имеющиеся возможности для многофункционального карьерного развития и др.; е) навыках осознания, адекватного самоанализа сильных и слабых сторон собственного профессионального роста и умениях извлекать уроки из опыта, корректируя карьерные стратегии в соответствии с изменениями; ж) желании и умении успешно совмещать выполнение различных профессиональных задач и проектов; способности работать в условиях многозадачности без потери качества); з) навыках сетевого взаимодействия (навыки выстраивания и поддержания профессиональных контактов и сетей, которые могут быть полезны для карьерного роста; способность интегрироваться в существующие профсообщества и создавать новые).

Основными составляющими ПКК являются: индивидуально-развития способность к достаточно быстрому освоению новых профессиональных ролей и позиций, готовность к переобучению и карьерному переходу; стратегическое и системное мышление; способность проектировать и корректировать свои карьерные траектории в долгосрочной перспективе, учитывая изменения в экономической, социальной, научно-технологической, научно-педагогической, общественно-политической средах; способность к генерации инновационных идей, поиск оригинальных решений в нестандартных ситуациях; развитые социально-коммуникативные навыки, умение эффективно взаимодействовать в междисциплинарных, международных командах, налаживать продуктивные сетевые связи и находить общий язык с разными профессиональными группами; наличие лидерских качеств (внутриличностные ресурсы для направления работы команд на достижение общих целей и привлечение внимания к креативным решениям); личная эффективность (вера в свои возможности и готовность к активному профессионально-личностному развитию и самосовершенствованию) [12]; эмоциональная устойчивость (умение сохранять эмоциональное равновесие и эффективно справляться со стрессом, связанным с изменениями и неопределённостью); владение универсальными компетенциями, кросс-функциональными навыками, широкой базой мультидисциплинарных знаний, умений, что позволяет достаточно плавно (почти «бесшовно») переходить от одной профдеятельности к другой.

В целом же ПКК включает в себя совокупность мультидисциплинарных знаний, умений, универсальных компетенций и социально значимых личностных качеств специалиста, необходимых для успешной адаптации и функционирования в условиях многообразия карьерных траекторий и профессиональных ролей [4]. Она подразумевает способность к изменению карьерного пути, освоению новых знаний и навыков; умение находить нестандартные решения, способность к эффективному взаимодействию, сотрудничеству в разных профессиональных контекстах, устойчивость к рискам, способность справляться с неопределенностью и изменениями на рынке труда, высокий уровень развития профессиональной мобильности как личностного качества специалиста. Аспиранты, обладающие высоким уровнем развития поликарьерной компетентности, более уверены в своих силах и способны к адекватному самоанализу, что помогает им адапти-

роваться к изменениям и эффективно планировать свою карьеру. ПКК помогают выпускникам аспирантуры находить новые пути личностной и профессиональной самореализации.

Для развития ТПМ и ПКК аспирантов необходимо: а) включение в учебные планы курсов, основанных на междисциплинарных исследованиях и практике, способствующих интеграции различных научных и профессиональных знаний, умений; курсов по методам мультидисциплинарного метасистемного анализа; б) стимулирование участия аспирантов в реальных проблемно ориентированных проектах, которые требуют применения знаний инструментария из разных научных дисциплин, профпрактик и способствуют интеграции различных подходов для решения поставленных задач («проекты, требующие совместной работы представителей разных специальностей, помогают развивать навыки командной работы, коммуникации и кросс-дисциплинарного взаимодействия, что создает платформу для обмена знаниями и опытом, способствует глубокому пониманию интегративного подхода к исследованиям» [8]); в) использование виртуальных технологий для имитирования сложных профессиональных сценариев, для обучения аспирантов проведению многофакторного анализа и принятию самостоятельных аргументированных решений; использование цифровых технологий для моделирования процессов и взаимодействия в профессиональной среде с целью подготовки аспирантов к сложным задачам будущего [18]; г) «внедрение курсов, развивающих навыки межкультурной коммуникации и понимания глобального контекста профессиональной деятельности» [16]; поддержка обмена опытом и знаниями через международные программы и партнерства для расширения научно-исследовательского и профессионального кругозора аспирантов, их перспектив и карьерных возможностей; д) привлечение к участию в образовательном процессе аспирантуры опытных ученых, преподавателей, профессионалов-практиков, которые сами обладают высоким уровнем ПКК, ТПМ, инновационностью, полиакадемическим мышлением для формирования и развития у будущих выпускников навыков транспрофессионального мышления и мировоззрения; проведение кросс-дисциплинарных семинаров, мастер-классов с участием профессионалов, ученых-исследователей из разных областей [1]; ж) использование рефлексивных практик (организация мероприятий с привлечением карьерных коучеров, руководителей центров трудовой занятости, специалистов по карьерному консультированию, психологов для обсуждения имеющегося опыта профессиональной деятельности аспирантов и формирования индивидуальных стратегий карьерного развития и др.) [10]; з) реализация программ стажировок, практик в различных организациях, компаниях и отраслях, позволяющих аспирантам получить опыт работы в многообразии профессиональных контекстов.

Внедрение транспрофессионального подхода в образовательные программы аспирантуры предлагает значительные преимущества, такие как повышение конкурентоспособности выпускников и подготовка их к современным профессиональным вызовам. Однако существуют и проблемные моменты: а) сопротивление изменениям (необходимость преодолеть инерцию традиционных образовательных систем и сопротивление со стороны структур, привыкших к консервативному обучению аспирантов); б) ресурсные ограничения (недостаток финансовых и кадровых ресурсов для разработки и внедрения новых программ аспирантуры); в) сложности в оценке и диагностическом измерении сформированности транспрофессиональных компетенций и поликарьерной готовности выпускников аспирантуры. Для успешной оценки эффективности реализации транспрофессионального подхода необходимо разработать комплексные метрики, которые учитывают, как количественные, так и качественные показатели (в частности, степень удовлетворённости аспирантов полученными знаниями, навыками, компетенциями; оценка группой экспертов уровня подготовленности выпускников аспиранты к карьерным вызовам; уровень успешности аспирантов в трудоустройстве после завершения обучения и др.). В целом же необходимо обеспечить систематический сбор и анализ данных, который позволил бы определить сильные и слабые стороны внедряемых практик.

Таким образом, ТПМ является основой для развития ПКК аспирантов, позволяя им эффективно адаптироваться к вызовам и динамике современного профессионального мира. Формирование ТПМ требует интеграции междисциплинарных курсов, инновационных образовательных технологий, международного сотрудничества, рефлексивных практик. В вузе следует создать такую профессионально-образовательную научно-исследовательскую среду для аспирантов, в которой они могут развивать универсальные компетенции, мультидисциплинарные навыки и готовиться к успешной поликарьерной деятельности, адаптируя свои знания и способности к многогранным профессиональным контекстам. Такой подход обеспечивает не только высокую конкурентоспособность выпускников аспирантуры, их успешное трудоустройство в различных профессиональных сферах, но и устойчивое развитие научного и технологического прогресса в обществе.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы. Современный рынок труда характеризуется динамичными изменениями, вызванными технологическими инновациями, развитием цифровизации, изменением геополитических, социально-экономических условий, что требуют от специалистов способности адаптироваться к новым требованиям, ситуациям, а также готовности к изменению профессионального статуса или даже профессий на протяжении всей их карьерной жизни. В данном контексте понятие «поликарьерная компетентность» становится все более актуальным, подразумевая способность человека успешно функционировать в различных и часто сменяющихся профессиональных контекстах.

Транспрофессиональное мировоззрение аспирантов представляет собой основу для формирования поликарьерной компетентности, необходимой для успешной адаптации к изменяющимся условиям современного рынка труда. ТПМ можно определить как совокупность установок, убеждений, которые способствуют осознанию и принятию субъектом трудовой деятельности ценностей мультидисциплинарности и межпрофессионального взаимодействия.

Разнообразные интерпретации, трактовки сущности и содержательно-структурных составляющих транспрофессионального мировоззрения выпускников современной аспирантуры требуют внимательного всестороннего изучения для разработки образовательных технологий, практик развития данного мировоззрения.

ПКК выпускника аспирантуры базируется на его способности эффективно управлять своей трудовой деятельностью в разнообразной профессиональной среде, расширяя горизонт возможностей через освоение вариативных мультидисциплинарных знаний, навыков, универсальных компетенций.

Процесс формирования и развития ТПМ, ПКК требует целенаправленного подхода в аспирантском образовании, который включает интеграцию теоретических и практических компонентов. Адаптация образовательных программ с учётом принципов транспрофессионализма и поликарьерности открывает новые горизонты для выпускников аспирантуры, учитывая современные вызовы и потребности рынка труда. Формирование ТПМ, ПКК является важным компонентом подготовки аспирантов в динамичной и многосложной научно-исследовательской, профессионально-образовательной среде, а их развитие требует синергической интеграции и многомерного взаимодействия в процессе освоения знаний, методов, технологий из различных дисциплин, развития универсальных компетенций, социальных, коммуникативных, адаптивных, саморегулятивных навыков, а также внедрения инновационных подходов в профессиональную практику.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Внедрение концепции транспрофессионального мировоззрения в образовательный процесс аспирантуры станет ключом к адаптивности следующих поколений профессионалов, готовых к вызовам будущего. Дальнейшие исследования и развитие темы видятся в разработке новых подходов к подготовке высококвалифицированных специалистов, готовых к вызовам современного мира.

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. Зеер Е.Ф., Симанюк Е.Е., Лебедева Е.В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации агента к профессиональному будущему. *Сибирский психологический журнал*. 2021; № 79: 89–107.
3. Максимова Е.А. Перспективы и трудности транспрофессиональной подготовки. *Гуманитарные науки и образование*. 2013; № 1: 28–33.
4. Пивнева С.В., Вольхин С.Н., Гребенникова В.М. и др. *Психолого-педагогические и методологические основы профессионализации специалистов социономического профиля*: коллективная монография. Москва: Издательство «Перспектива», 2024: 106–180.
5. Раицкая Л.К. *Мультикомпетентность как возможность оставаться востребованным: что такое профессионализм сегодня?* Available at: https://mgimo.ru/about/news/experts/multikompetentnost-kak-vozmozhnost-ostavatsya-ostrebovannym/?utm_source=yandex.ru&utm
6. Ткачёва Н.А., Фокина А.Б. Трансфессионализм и профессиональный потенциал молодежи. *Успехи современной науки и образования*. 2016; Т. 2, № 9: 185–186.
7. Фиалко А.И., Тиунов С.В., Сенан А.М. Реализация транспрофессионального подхода в профессиональной подготовке бакалавров – будущих педагогов. *Перспективы науки и образования.* 2023; № 3 (63): 71–86.
8. Alves C.A. Answers from the Holistic Transdisciplinary Paradigm to the Contemporary Chalenges in Education: The Subject Awakening and Integration among Sciences, Tradition, Wisdom and Experiences. *Open Access Library Journal*. 2016; № 3. DOI: http://dx.doi. org/10.4236/oalib.
9. Blustein D.L. A context rich perspective of career exploration across the life roles. *Career Development Quarterly*. 1997; № 45: 260–274.
10. Clarke P.G. Reflecting on reflection in interprofessional education: Implications for theory and practice. *Journal of Interprofessional Care*. 2005; № 23/3: 213–233.
11. Foger A. *Multi-career professionals will be the new trend*. Available at: https://www.adentis.pt/blog/multi-career-professionals-will-be-the-new-trend
12. Gerçek M. Serial multiple mediation of career adaptability and self-perceived employability in the relationship between career competencies and job search self-efficacy. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*. 2024; № 14 (2): 461–478.

13. Goldsmith M. Unleashing your many identities. *Bloomberg Business Week*. 2007. Available at: https://www.bloomberg.com/news/articles/2007-06-23/unleashing-your-many-identitiesbusinessweek-business-news-stock-market-and-financial-advice
14. Jackson M.S. *Systems Thinking: Creative Holism for Managers*. England, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd, 2003.
15. Leibowitz Z.B., Kaye B.L., Farren C. Multiple Career Paths. *Training & Development.* 1992. Available at: https://assets.td.org/m/7e906307416178b5/original/Multiple-Career-Paths.pdf
16. Schoor J. *How to Upskill for Multiple Careers*. Available at: https://global.sacap.edu.za/blog/communication/how-to-upskill-for-multiple-careers/
17. Trevisan L.,Veloso E., Dutra J. Multiple Careers and New Skills. *Revista de Carreiras e Pessoas*. 2021; № 11. DOI: 10.23925/recape.v11i2.53966
18. Tabachuk N. Information competence of university students as transprofessional. *Pedagogical Review*. 2021: 100–107. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-2-100-107
19. Termysheva Ye.N. Development of transprofessional competencies in students of engineering universities: problem statement. *Scientific opinion*. 2025.

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. Zeer E.F., Simanyuk E.E., Lebedeva E.V. Transprofessionalizm kak prediktor preadaptacii agenta k professional'nomu buduschemu. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2021; № 79: 89-107.
3. Maksimova E.A. Perspektivy i trudnosti transprofessional'noj podgotovki. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2013; № 1: 28-33.
4. Pivneva S.V., Vol'hin S.N., Grebennikova V.M. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie i metodologicheskie osnovy professionalizacii specialistov socionomicheskogo profilya*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Izdatel'stvo «Perspektiva», 2024: 106-180.
5. Raickaya L.K. *Mul'tikompetentnost' kak vozmozhnost' ostavat'sya vostrebovannym: chto takoe professionalizm segodnya?* Available at: https://mgimo.ru/about/news/experts/multikompetentnost-kak-vozmozhnost-ostavatsya-ostrebovannym/?utm_source=yandex.ru&utm
6. Tkacheva N.A., Fokina A.B. Transfessionalizm i professional'nyj potencial molodezhi. *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2016; T. 2, № 9: 185-186.
7. Fialko A.I., Tiunov S.V., Senan A.M. Realizaciya transprofessional'nogo podhoda v professional'noj podgotovke bakalavrov – buduschih pedagogov. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 3 (63): 71-86.
8. Alves C.A. Answers from the Holistic Transdisciplinary Paradigm to the Contemporary Chalenges in Education: The Subject Awakening and Integration among Sciences, Tradition, Wisdom and Experiences. *Open Access Library Journal*. 2016; № 3. DOI: http://dx.doi. org/10.4236/oalib.
9. Blustein D.L. A context rich perspective of career exploration across the life roles. *Career Development Quarterly*. 1997; № 45: 260-274.
10. Clarke P.G. Reflecting on reflection in interprofessional education: Implications for theory and practice. *Journal of Interprofessional Care*. 2005; № 23/3: 213-233.
11. Foger A. *Multi-career professionals will be the new trend*. Available at: https://www.adentis.pt/blog/multi-career-professionals-will-be-the-new-trend
12. Gerçek M. Serial multiple mediation of career adaptability and self-perceived employability in the relationship between career competencies and job search self-efficacy. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*. 2024; № 14 (2): 461-478.
13. Goldsmith M. Unleashing your many identities. *Bloomberg Business Week*. 2007. Available at: https://www.bloomberg.com/news/articles/2007-06-23/unleashing-your-many-identitiesbusinessweek-business-news-stock-market-and-financial-advice
14. Jackson M.S. *Systems Thinking: Creative Holism for Managers*. England, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd, 2003.
15. Leibowitz Z.B., Kaye B.L., Farren C. Multiple Career Paths. *Training & Development.* 1992. Available at: https://assets.td.org/m/7e906307416178b5/original/Multiple-Career-Paths.pdf
16. Schoor J. *How to Upskill for Multiple Careers*. Available at:
17. Trevisan L.,Veloso E., Dutra J. Multiple Careers and New Skills. *Revista de Carreiras e Pessoas*. 2021; № 11. DOI: 10.23925/recape.v11i2.53966
18. Tabachuk N. Information competence of university students as transprofessional. *Pedagogical Review*. 2021: 100-107. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-2-100-107
19. Termysheva Ye.N. Development of transprofessional competencies in students of engineering universities: problem statement. *Scientific opinion*. 2025.

Статья поступила в редакцию 04.08.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-234-236

Pivovarov V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Social Education (Voronezh, Russia), E-mail: wladimirpivovarov@yandex.ru*

THE SPECIFICS OF THE OPEN EDUCATION SYSTEM. The article discusses the main features of the open education system creation at the current higher education development stage in the Russian Federation. To do this, the author analyzes a number of the situation that has developed in it features. Based on their study, he comes to intermediate conclusions that, firstly, educational and educational work in a modern higher education organization cannot be carried out without expanding the use of information and telecommunication technologies, and secondly, the appropriate programs development by students should become the lifelong learning part. Taking into account its main provisions, the basic principles on which the open education system should be built are formulated. Next, the possibilities that exist today for the effective use of open educational resources in these principles implementation course are considered. After that network services are demonstrated that ensure unhindered interaction of participants in the educational process with such resources.

Key words: **university education, individualization of learning, personification of learning, distance learning, open education**

В.А. Пивоваров, *канд. пед. наук, доц., АНО ВО «Институт социального образования», г. Воронеж, E-mail: wladimirpivovarov@yandex.ru*

СПЕЦИФИКА СИСТЕМЫ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются основные особенности системы открытого образования на текущем этапе развития вузовского образования в Российской Федерации. Для этого автор анализирует ряд черт ситуации, сложившейся в ней. На основании их изучения он приходит к промежуточным выводам о том, что, во-первых, учебная и воспитательная работа в современной организации вузовского образования не могут вестись без расширения применения информационных и телекоммуникационных технологий, а во-вторых, освоение студентами соответствующих программ должно стать частью образования длиной в жизнь (англ. lifelong learning). Принимая во внимание основные положения этой концепции, формулируются основные принципы, на которых должна строиться система открытого образования. Далее рассматриваются возможности, существующие сегодня для эффективного использования открытых образовательных ресурсов по ходу реализации данных принципов. Затем демонстрируются сетевые сервисы, обеспечивающие беспрепятственное взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса с такими ресурсами.

Ключевые слова: **вузовское образование, индивидуализация обучения, персонификация обучения, дистанционное обучение, открытое образование**

В истории развития высшего образования России и ведущих мировых стран первая четверть XXI в. оказалась тесно связана с интенсивным развитием информационно-коммуникационных технологий. Их внедрение в самые разные сферы человеческой деятельности поспособствовало серьёзным изменениям в образе жизни и реализации тех или иных форм активности большинством наших современников. В свою очередь, подобные метаморфозы не могли не сказаться на мировоззрении и образе мышления людей, прежде всего молодых.

Результаты исследований, проведённых отечественными педагогами (Ю.А. Мамонова [1], М.Х. Машекуашева, З.Х. Кочесокова [2]), наглядно демонстрируют: мышление типичного представителя современного поколения обучающихся по своему характеру является нелинейным. Данный факт, в свою очередь, должен находить своё отражение в формах трансляции ему учебной, методической и иной информации. Отметим при этом, что средой, в которой подобная трансляция происходит, сегодня является сеть Интернет. Соответственно, разрабатываемые и интегрируемые в образовательный процесс технологии должны опираться на её возможности.

Таким образом, на данный момент мы можем говорить о том, что в условиях стремительного развития информационного пространства существуют два приоритетных направления дальнейшей эволюции вузовского образования (ВО). Они представлены на рис. 1.

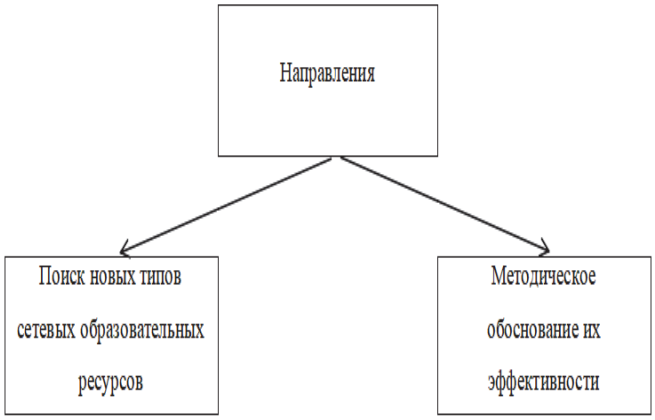


Рис. 1. Важные направления дальнейшего развития российской системы ВО

Их реализация обеспечит вхождение отечественных вузов в информационно-образовательное пространство, создание и активное использование каждым из них собственной научно-образовательной среды. В свою очередь, реализация преимуществ такой среды позволяет создать единое информационное поле, предоставляющее вузу возможность осуществлять учебную и воспитательную деятельность в соответствии с наиболее актуальными мировыми трендами.

Деятельности субъектов образовательных отношений при этом тоже присуща определённая специфика. Вслед за Е.Н. Григорьевым и его соавторами [3] отметим, что современный студент заинтересован в новых, «неформатных» средствах обучения. Будучи личностью, в основном сформировавшейся в виртуальной информационной среде, он, как правило, характеризуется наличием навыков скоростного, но при этом поверхностного потребления информации. При этом большинство таких учащихся осознают необходимость собственного развития и позиционируют возможность выбора между различными вариантами обучения как одно из необходимых его условий.

В такой ситуации формирование системы открытого образования позволяет организовать эффективное дистанционное и смешанное обучение, оценку и самооценку образовательных достижений будущих профессионалов. Благодаря координации усилий образовательных учреждений оно позволит оптимизировать образовательный процесс и его результаты.

По указанным выше причинам вопросы, связанные со спецификой системы открытого образования, обусловливают актуальность нашего исследования.

Цель статьи состоит в освещении основных особенностей функционирования системы открытого образования на текущем этапе её развития.

Указанной цели соответствуют следующие задачи:

– сформулировать основные принципы, на которых должна строиться система открытого образования;

– рассмотреть возможности, существующие для эффективного использования открытых образовательных ресурсов по ходу реализации данных принципов;

– выделить категории сетевых сервисов, обеспечивающих беспрепятственное взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса с такими ресурсами.

Методы исследования, применявшиеся во время решения этих задач, включали анализ научной, методической литературы, а равно и собственного педагогического опыта автора.

Научная новизна работы заключается в том, что на её страницах была показана специфика системы открытого образования.

Теоретическая значимость заключается в рассмотрении подходов выделения ведущих целей, принципов обучения в условиях открытого образования.

Практическая значимость заключается в представлении категорий сетевых сервисов для обеспечения беспрепятственного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса с этими ресурсами в условиях открытого образования.

Такие современные учёные, как, например, И.Н. Карцан [4], А.В. Воронин [5], вполне обоснованно говорят о необходимости реализации во всех сферах жизни современного человеческого общества концепции lifelong learning (англ. обучение длиной в жизнь). На текущем этапе ясно, что её грамотная реализация позволяет уже на этапе вуза стимулировать формирование у молодых людей глубокой мотивации к дальнейшему профессиональному и личностному росту, понимаемому как владение универсальными навыками, прежде всего имеющими отношение к работе с представленной на различных, в первую очередь сетевых носителях информации.

С другой стороны, по сей день остаётся не вполне понятным, какая именно направленность образовательного процесса может обеспечить достаточный уровень развития соответствующих компетенций. Рассмотрим два наиболее распространённых взгляда на эту проблему (табл. 1).

Таблица 1

Теоретические подходы выделения ведущих целей обучения в условиях открытого образования

Подходы	Авторы
Образовательная деятельность, базирующаяся на положениях концепции lifelong learning должна быть направлена на формирование у студентов умения учиться	М.Х. Машекуашева, З.Х. Кочесокова [2]
Основная цель организованного таким образом образовательного процесса состоит в том, чтобы «научить делать»	Ю.А. Мамонова [1], И.Н. Карцан [4], А.В. Воронин [5]

С другой стороны, уже сегодня ясно, что превратить освоение вузовских программ в органичную часть обучения длиной в жизнь невозможно без построения системы открытого образования. Принципы же её организации, на взгляд автора, вполне соответствуют положениям указанной концепции. Вслед за Е.Н. Григорьевым, А.С. Валеевым и Ю.М. Махмутовым [3] мы можем отнести к ним следующие:

– стандартизация;
– мобильность;
– автоматизация;
– глобализация и интеграция информационного пространства;
– коммуникативность;
– структурирование;
– функциональность.

При реализации этих принципов необходимым является учёт возможностей современных цифровых технологий, прежде всего тех, функционал которых связан с обращением к информационному потенциалу сети Интернет. Перспективным в этом плане представляется внедрение в повседневную педагогическую практику открытых образовательных ресурсов. Ю.А. Мамонова [1] справедливо полагает, что расширение их использования позволит эффективно разрабатывать стратегии электронного обучения молодых людей, в т. ч. находящихся на значительном удалении друг от друга. Тем самым, считает данный исследователь, будут окончательно устранены образовательные, общеинтеллектуальные и культурные барьеры, существовавшие на протяжении большей части истории отечественной и мировой систем высшего образования [1].

В свою очередь, необходимость решения соответствующих задач и эскалация темпов приращения открытых образовательных ресурсов требуют разработки их универсального цифрового хранилища с функционалом, позволяющим эффективно работать с данными любых форматов. Его создание подразумевает выполнение двух взаимосвязанных действий (рис. 2).

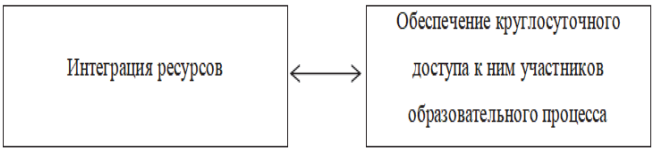


Рис. 2. Действия, направленные на обеспечение функционирования универсального хранилища открытых образовательных ресурсов

При этом соответствующие ресурсы с необходимостью должны включать учебную, методическую литературу, нормативно-правовые, научно-педагогические и иные источники, дифференцируемые в зависимости от ряда факторов (табл. 2).

Таблица 2

Факторы дифференциации открытых образовательных ресурсов

Факторы	Требования ФГОС
	Отраслевая направленность
	Вид образовательной программы
	Её уровень
	Индивидуальные особенности реализации учащимися когнитивной деятельности, их индивидуальные образовательные потребности

Результаты научных исследований, проводившихся Е.Н. Григорьевым, А.С. Валеевым и Ю.М. Махмутовым [3], говорят о том, что соответствующие факторы, прежде всего индивидуальные особенности реализации учащимися когнитивной деятельности, их индивидуальные образовательные потребности в системе отечественного ВО пока учитываются недостаточно. Почти половина студентов и свыше трети преподавателей недовольны качеством подобных материалов [3].

На взгляд автора данного исследования, нивелировать соответствующие негативные проявления можно, если обратиться к преимуществам сетевых сер-

висов. Это позволит облегчить взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса с такими ресурсами, сделав его более эффективным. Их можно условно разделить на три категории (табл. 3).

Таблица 3

Категории сетевых сервисов, обеспечивающих эффективную работу субъектов образовательных отношений с открытыми образовательными ресурсами

Категория	Краткое описание
Информационно-справочные	Позволяют пользователям получить помощь в подборе информации по интересующей проблематике (теме, блоку, модулю) в соответствии со сферой их научных и/или профессиональных интересов
Доступа к полнотекстовым версиям источников	Расширяют возможности участников учебно-воспитательного процесса в плане ознакомления с цифровыми версиями журналов, книг, учебно-методических материалов
Доступа к организационным ресурсам	Обеспечивают максимально эффективную работу, например, с электронными каталогами литературы и первоисточниками по различным специальностям, дисциплинам в единой информационной среде с использованием унифицированной поисковой системы

При условии корректной работы данные сервисы помогут студентам и преподавателям получать максимум информации надлежащего качества при минимизации различных затрат. С другой стороны, образовательная организация, использующая их, расширит свои возможности в плане согласования своей деятельности с другими вузами, организациями-работодателями, учреждениями, реализующими программы школьного и среднего профессионального образования. Тем самым и вуз, и основные участники осуществляемой в нём деятельности будут с максимальной эффективностью действовать в единой системе открытого образования.

Завершая рассмотрение специфики системы открытого образования, следует прежде всего указать на актуальность в современную эпоху концепции lifelong learning (англ. обучение длиной в жизнь). Её корректная реализация позволяет уже на этапе вуза стимулировать у студентов формирование глубокой мотивации к дальнейшему профессиональному и личностному росту. С другой стороны, преобразовать освоение вузовских программ в органичную часть такого обучения невозможно без построения системы открытого образования. Принципы её организации включают стандартизацию, мобильность, автоматизацию, глобализацию и интеграцию информационного пространства, коммуникативность, структурирование, функциональность.

Перспективным в плане реализации этих принципов представляется внедрение в повседневную педагогическую практику открытых образовательных ресурсов. С ним, в свою очередь, связана необходимость разработки универсального цифрового хранилища, позволяющего эффективно работать с данными любых форматов.

Особенно эффективной соответствующая деятельность будет в случае обращения к преимуществам сетевых сервисов. Они позволят облегчить взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса с такими ресурсами. В данной связи можно выделить три категории сервисов: информационно-справочные, доступа к полнотекстовым версиям источников, доступа к организационным ресурсам. Все они помогут студентам и преподавателям получать максимум информации надлежащего качества при минимизации различных затрат.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Была показана специфика системы открытого образования, сформулированы основные принципы, на которых она должна строиться, выделены категории сетевых сервисов, обеспечивающих взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса с ресурсами в условиях открытого образования.

Считаем, что результаты данного исследования будут способствовать улучшению качества образовательного процесса в вузах. Дальнейшие исследования требуют более широкого педагогического эксперимента в различных вузах при изучении системы открытого образования.

Библиографический список

1. Мамонова Ю.А. Система открытого образования: создание и функционирование. *Образование и наука*. 2014; № 8 (117): 81–91.
2. Машекуашева М.Х., Кочесокова З.Х. Дистанционная система обучения как шаг к открытому образованию. *Образование и право*. 2022; № 6: 258–260.
3. 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.
4. Карцан И.Н. Электронные открытые системы в модели сетевого образования. *Информатика. Экономика. Управление.* 2024; Т. 3, № 3: 301–313.
5. Воронин А.В. Межкультурная компетенция как необходимое условие коммуникации в системе открытого образования. *Universum: психология и образование*. 2021; № 8 (86): 7–9.

References

1. Mamonova Yu.A. Sistema otkrytogo obrazovaniya: sozdanie i funkcionirovanie. *Obrazovanie i nauka*. 2014; № 8 (117): 81-91.
2. Mashekuasheva M.H., Kochesokova Z.H. Distancionnaya sistema obucheniya kak shag k otkrytomu obrazovaniyu. *Obrazovanie i pravo*. 2022; № 6: 258-260.
3. 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.
4. Karcan I.N. `Elektronnye otkrytye sistemy v modeli setevogo obrazovaniya. *Informatika. `Ekonomika. Upravlenie*. 2024; T. 3, № 3: 301-313.
5. Voronin A.V. Mezhkul'turnaya kompetenciya kak neobhodimoe uslovie kommunikacii v sisteme otkrytogo obrazovaniya. *Universum: psihologiya i obrazovanie.* 2021; № 8 (86): 7-9.

Статья поступила в редакцию 02.08.25

УДК 376 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-236-238

Babkina N.V., *Doctor of Sciences (Psychology), Head of Department, Institute of Special Education (Moscow, Russia), E-mail: babkina@ikp.email*
Fedoseeva A.M., *Cand. of Sciences (Psychology), Senior Researcher Associate, Institute of Special Education (Moscow, Russia), E-mail: fedoceeva@ikp.email*

A UNIFIED METHOD OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TESTING FOR DIAGNOSIS OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES: POSSIBILITIES AND RISKS. The article is dedicated to an analysis of the use of the Unified Method of Social and Psychological Testing, developed for neurotypical adolescents, in the diagnosis of identifying risks and preventing antisocial behavior in students with learning disabilities. The objective of the study is to assess the applicability of this method based on an empirical analysis of the experience of its use in the system of special and inclusive education of students with learning disabilities. It is shown that when passing the diagnostic procedure, adolescents experience significant difficulties associated with a large number of questions requiring personal reflection, misunderstanding of complex formulations, etc., leading to distortion of the results. It is concluded that when diagnosing students with learning disabilities, this measuring tool has low practical validity and requires adaptation to their capabilities and special educational needs.

Key words: **Unified Method of Social and Psychological Testing, students with learning disabilities, socialization, addictive behavior, diagnostic tools**

Н.В. Бабкина, *д-р психол. наук, зав. лаб., Институт коррекционной педагогики, г. Москва, E-mail: babkina@ikp.email*
А.М. Федосеева, *канд. психол. наук, ст. науч. сотр., Институт коррекционной педагогики, г. Москва, E-mail: fedoceeva@ikp.email*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЕДИНОЙ МЕТОДИКИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ

Статья посвящена анализу использования Единой методики социально-психологического тестирования, разработанной для нейротипичных подростков, с целью выявления рисков и предупреждения асоциального поведения у школьников с задержкой психического развития. Цель исследования состояла в оценке применимости данной методики на основе эмпирического анализа опыта ее использования в системе специального и инклюзивного образования

обучающихся с задержкой психического развития. Показано, что при прохождении диагностической процедуры такие подростки испытывают значительные трудности, связанные с их когнитивными дефицитами (недостаточной личностной рефлексией, ограниченным словарным запасом, сложностью с пониманием сложных синтаксических конструкций и переносного значения фраз) и недостаточными возможностями саморегуляции (трудностями удержания внимания в монотонной когнитивно сложной деятельности, быстрой пресыщаемостью, эмоциональной дезорганизацией поведения), приводящими к искажению результатов. Сделан вывод, что при диагностировании обучающихся этой нозологической категории данный измерительный инструмент обладает низкой практической валидностью и требует адаптации к их возможностям и особым образовательным потребностям.

Ключевые слова: **единая методика социально-психологического тестирования, подростки с задержкой психического развития, социализация, аддиктивное поведение, диагностический инструментарий**

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 проблема раннего выявления у подростков склонности к аддиктивному поведению и вероятности их вовлечения в противоправную деятельность чрезвычайно важна для отечественной системы образования. Необходимость проведения с подростками группы риска профилактической и коррекционно-развивающей работы, направленной, в частности, на сохранение их психического здоровья и психологического благополучия, – насущная задача, не требующая подробного обоснования. В этой связи особую важность для системы психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях приобретают диагностические инструменты, позволяющие своевременно и надежно выявлять подростков со склонностью к девиантному поведению. Таким инструментом, рассчитанным на использование в формате массового скрининга, является специально разработанная Единая методика социально-психологического тестирования (ЕМ СПТ), внедренная к настоящему времени во всех регионах Российской Федерации. Она предназначена для выявления латентной и явной рискогенности социально-психологических условий, формирующих психологическую готовность к аддиктивному поведению у лиц подросткового и юношеского возраста [1]. За несколько лет с момента использования ЕМ СПТ (2019–2024) были накоплены данные о ее валидности и эффективности, а также разработаны программы профилактической работы с подростками группы риска, выявляемыми с ее помощью [2–7].

В руководстве по использованию ЕМ СПТ [1] говорится, что она подходит для проведения мониторинга в среде всех лиц подросткового возраста – как с условно нормативным развитием, так и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Описан опыт ее применения и интерпретации полученных данных при тестировании обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата [8].

Анализ литературных источников, размещенных в базах данных eLIBRARY, Crossref, а также практический опыт использования методики показали, что, несмотря на ее относительную валидность при определении соотношения факторов риска и факторов защиты, выявлении группы риска среди подростков с нормативным развитием, необходима тщательная работа по адаптации существующего диагностического инструментария к возможностям и особенностям подростков с ОВЗ разных нозологических категорий.

Научная новизна настоящей работы заключается в том, что впервые проведен анализ возможностей и ограничений ЕМ СПТ при ее использовании для выявления рисков асоциального поведения у школьников с задержкой психического развития (ЗПР) – наиболее многочисленной категории детей с ОВЗ, обучающихся преимущественно в условиях инклюзии.

Цель исследования состояла в оценке применимости данной методики для тестирования обучающихся с ЗПР на основе эмпирического анализа опыта ее использования в системе специального и инклюзивного образования обучающихся этой нозологической категории.

Задачами исследования являлись:

– анализ опыта проведения ЕМ СПТ для диагностики подростков с ЗПР с целью выявления явной и латентной опасности проявления различных форм асоциального поведения;

– выявление и систематизация факторов, влияющих на качество получаемой при помощи ЕМ СПТ информации о риске дезадаптивного поведения и имеющихся ресурсах для его предотвращения;

– определение необходимых направлений адаптации инструментария ЕМ СПТ и организационных условий проведения тестирования с учетом особых образовательных потребностей и возможностей школьников с ЗПР.

Теоретической основой послужили проведенные ранее в Институте коррекционной педагогики исследования детей и подростков с ЗПР [9–11], позволившие выявить основные характеристики интеллектуальной сферы и особенности психосоциального развития таких школьников, важные для проектирования диагностического инструментария, в частности: трудность понимания ими сложных формулировок вопросов, недостаточную сформированность личностной рефлексии, быстрое наступление истощения и пресыщения, избегание интеллектуальных усилий, слабость саморегуляции, склонность к протестному поведению.

В качестве методов исследования использовались следующие: анализ научной и методической литературы по рассматриваемой проблеме; анализ содержания шкал ЕМ СПТ; метод полуструктурированного интервью, метод анкетирования; количественный и качественный анализы полученных данных.

Результаты данной работы имеют как теоретическую, так и практическую значимость. Теоретическая значимость заключается в том, что научно обоснованы специальные условия, необходимые для проведения ЕМ СПТ с целью выявления явной и латентной опасности проявления различных форм рискового поведения у подростков с ЗПР. Практическая ценность полученных результатов определяется их вкладом в методическое обеспечение деятельности социальных педагогов и педагогов-психологов образовательных организаций, осуществляющих профилактическую и коррекционно-развивающую работы с такими школьниками и, в частности, их диагностику с применением ЕМ СПТ.

Переходя к основной части данного исследования, кратко рассмотрим сначала его дизайн. Для выявления особенностей проведения ЕМ СПТ при осуществлении диагностики подростков с ЗПР, определения реальных возможностей этой методики и основных «зон риска», связанных с ее применением, было проведено полуструктурированное интервью с социальными педагогами и педагогами-психологами, имеющими достаточный (не менее 3 лет) опыт участия в процедуре такого тестирования.

По результатам анализа данных, полученных в ходе указанного интервью, с учетом имеющихся в коррекционной педагогике и специальной психологии данных о специфических особенностях категории детей с ЗПР была разработана переведенная в онлайн-формат анкета, содержащая 26 вопросов. Вопросы были ориентированы на выявление особенностей организации тестирования: подготовки подростков с ЗПР и их родителей к прохождению тестирования, осуществляемого сотрудниками образовательной организации; помощи, требуемой подросткам с ЗПР во время прохождения тестирования; процесса заполнения опросных листов. Кроме того, в анкету были включены вопросы о фактической достоверности получаемых результатов на основе соотнесения ответов школьников с их реальным поведением в разных социальных ситуациях, валидности рекомендаций, даваемых по итогам тестирования. Вопросы анкеты были сгруппированы в тематические блоки.

В исследовании приняли участие 46 педагогов-психологов и социальных педагогов, работающих с подростками с ЗПР. Результаты анкетирования обрабатывались с помощью частотного анализа и качественного описания (тематического анализа) ответов на открытые вопросы.

При анализе *организационных аспектов подготовки к тестированию* и задач, решаемых педагогом-психологом перед проведением ЕМ СПТ, было выявлено следующее. Более 70% респондентов считают, что подростки с ЗПР испытывают существенные трудности при прохождении диагностической процедуры; большинство родителей соглашаются на прохождение их ребенком тестирования – о частом отказе сообщили только 5,9% респондентов. Вместе с тем вызывает тревогу то, что, по данным 41,2% опрашиваемых, чаще всего не дают согласие на прохождение тестирования родители именно тех подростков, которых особенно важно диагностировать на предмет риска девиантного поведения. Проводят предварительную беседу с подростками и родителями 82,4% социальных педагогов и педагогов-психологов. Однако в полуструктурированном интервью специалисты отметили низкую заинтересованность в тестировании со стороны как самих подростков с ЗПР, так и их родителей.

При анализе *особенностей помощи, которую специалист должен оказывать в ходе диагностики*, 87,3% респондентов заявили, что всем подросткам с ЗПР в той или иной степени требуется помощь взрослого при заполнении опросных листов. Чаще всего по просьбе школьника приходится разъяснять (конкретизировать) формулировку вопроса (76,5%); далее по частоте следуют потребность в проведении предварительной мотивирующей и разъясняющей беседы (52,9%) и необходимость убедиться в том, что подросток понял вопрос и отвечает именно на него (47,1%). Об утомлении и пресыщении подростков в ходе заполнения бланка ЕМ СПТ (включающего 110 вопросов!) говорят 87,3% педагогов-психологов; 41,2% школьных работников используют стимулирующую помощь и предоставляют школьникам перерывы в процессе заполнения опросного листа. В полуструктурированном интервью специалисты говорили, что порой всю процедуру они должны стоять за спиной ученика с ЗПР и пояснять ему отдельные слова или формулировки вопроса в целом, помогать подростку в выборе собственного ответа из предложенных вариантов. В связи со слабой саморегуляцией подростков с ЗПР приходилось порой останавливать бурное групповое обсуждение, спровоцированное вопросами, вызывающими эмоциональную реакцию, контролировать самостоятельность заполнения опросника.

При анализе *особенностей заполнения опросных листов подростками с ЗПР и достоверности их ответов на вопросы* выявлено следующее: только 11,5% специалистов уверены в том, что ответы обучающихся с ЗПР соответствуют их реальному поведению; остальные педагоги-психологи отмечают, что сложно оценить достоверность ответов учеников; лишь 5,9% респондентов считают,

что вопросы понятны подросткам с ЗПР, остальные с этим не согласны (17,6%) или говорят о том, что непонятны некоторые вопросы (76,5%). Также специалисты утверждают, что подростки часто отвечают не задумываясь (75,9%) и периодически или часто выбирают стереотипные ответы – соответственно 58,9% и 17,6%. Только 5,9% педагогов-психологов считают, что уровень личностной рефлексии у подростков с ЗПР достаточен для того, чтобы они могли верно ответить на вопросы тестирования. Кроме того, были выявлены случаи вызывающих, заведомо провокационных ответов.

Характеризуя процедуру проведения ЕМ СПТ, в полуструктурированном интервью социальные педагоги и педагоги-психологи говорили, что даже если в начале работы ученики с ЗПР относились к тестированию ответственно, то после 15–20 вопросов они сильно уставали, переставали вчитываться в вопросы, выбирали вариант ответа механически.

На вопросы об отличиях в заполнении опросного листа подростками с ЗПР и их нейротипичными сверстниками респонденты наиболее частотно отвечали следующее: школьникам с ЗПР требуется значительно больше времени (64,7%), они быстро устают (58,8%), не понимают формулировки (35,3%). 23,5% педагогов-психологов говорят, что подростки с ЗПР часто выбирают социально одобряемые ответы, вследствие чего результаты тестирования оказываются недостаточно достоверными.

Анализ *валидности рекомендаций, даваемых по итогам тестирования*, показал, что социальные педагоги и педагоги-психологи недостаточно удовлетворены их качеством и объемом. Для 42,4% педагогов-психологов общие рекомендации оказываются довольно точными – они согласуются с их наблюдениями. 54,8% респондентов отметили, что рекомендации если и даются, то имеют формальный характер и не могут использоваться для организации индивидуализированной профилактической и коррекционно-развивающей работы с подростками с ЗПР и их семьями. При этом большинство опрашиваемых специалистов (76,4%) заявило о необходимости дополнительного тестирования обучающихся в рамках деятельности психолого-педагогического консилиума образовательной организации. 52,9% педагогов-психологов в большинстве случаев дополняют задачи коррекционной работы, которые указываются в рекомендациях, собственными; 41,2% специалистов отталкиваются от собственных наблюдений и опираются на имеющийся опыт.

Поскольку в ЕМ СПТ рекомендации предлагаются не только специалистам, но и самим подросткам, были заданы вопросы об их информативности и валидности. О том, что для подростков с ЗПР рекомендации непонятны или являются типовыми и формальными, а, следовательно, неинформативными сказали соответственно 35,3% и 49,4% респондентов.

Проведенное исследование показало, что ЕМ СПТ как измерительный инструмент в формате массового скрининга, выявляющий предрасположенность к девиантному поведению, применительно к лицам с ЗПР обладает низкой практической валидностью и требует адаптации к особенностям их психосоциального развития.

Психологические механизмы, приводящие к возникновению девиантного и аддиктивного поведения подростков с ЗПР [10; 11; 12], отличаются от характерных для нейротипичного развития, в связи с чем необходимо тщательно проанализировать и в обоснованных случаях пересмотреть содержание выделяемых факторов с позиции коррекционной педагогики и специальной психологии.

Адаптация методики должна включать изменение процедуры диагностики, ее организационных аспектов; изменение формулировок вопросов и уменьшение их количества; изменение теоретических оснований для выдачи рекомендаций в соответствии с отечественной методологией исследований особенностей детей и подростков с ЗПР.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены. Получены новые научные данные о возможностях и ограничениях диагностических процедур для выявления рисков асоциального поведения у школьников с ЗПР.

Дальнейшие перспективы исследования видятся в концептуальной проработке проблемы рисков десоциализации, формирования деструктивных социальных установок и ценностных ориентаций у обучающихся с ЗПР, разработке соответствующего диагностического инструментария, решающего задачи ЕМ СПТ.

Библиографический список

1. *Руководство по использованию методики социально-психологического тестирования*. Москва: Центр защиты прав и интересов детей, 2019. Available at: https://resurs-yar.ru/files/slujba/testirivanie/ruk_mockow2019.pdf
2. Гайнуллин Р.С., Великанова Л.П., Подосинников С.А., Подосинникова Е.А. Организация и проведение психологического исследования обучающихся различных образовательных организаций, направленного на профилактику девиантного поведения. *Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию*. Москва: Психологический институт Российской академии образования, 2021: 200–204.
3. Заева О.В. Использование результатов единой методики социально-психологического тестирования для организации профилактической работы с обучающимися образовательной организации. *Образование личности*. 2020; № 3-4: 111–141.
4. Смирнов А.В., Симонова И.А., Попп И.А., Максимова Л.А. Психометрический анализ результатов применения в Российской Федерации единой методики социально-психологического тестирования несовершеннолетних. *Science for Education Today*. 2022; № 12(1): 7–28.
5. Шарапова А.К., Ефремова Е.В. Результаты социально-психологического исследования на раннее немедицинское употребление психоактивных веществ в Самарской области в 2019 году. *Образование и психологическое здоровье: сборник материалов научно-практической конференции*. Самара, 2020: 20–28.
6. Яньшин П.В. Эмпирическая верификация шкальной структуры единой методики социально-психологического тестирования. *Вопросы психологии*. 2022; № 4: 139–154.
7. Орлова Л.В. Анализ результатов социально-психологического тестирования учащихся средних и старших классов. *Цифровые технологии на службе педагогики и психологии:* сборник научных статей. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2021: 170–174.
8. Максимова Л.А., Смирнов А.В., Бездетко С.Н., Семенова Е.В. К вопросу об интерпретации данных единой методики социально-психологического тестирования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Специальное образование*. 2024; № 2 (74): 90–105.
9. Бабкина Н.В. Ракурсы понимания категории психологического сопровождения в системе общего и специального образования. Клиническая и специальная психология. 2018; № 4: 1–18. DOI: 10.17759/cpse.2018070401
10. Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д. Особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития на разных уровнях образования. *Дефектология*. 2022; № 2: 12–22.
11. Федосеева А.М., Бабкина Н.В. Опосредствование переживаний как фактор саморегуляции подростков с задержкой психического развития. *Психолого-педагогические исследования*. 2023; № 3: 67–79. DOI: 10.17759/psyedu.2023150305
12. Инденбаум Е.Л. *Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития*. Иркутск: Издательство Восточно-Сибирской государственной академии образования, 2012.

References

1. *Rukovodstvo po ispol'zovaniyu metodiki social'no-psihologicheskogo testirovaniya*. Moskva: Centr zaschity prav i interesov detej, 2019. Available at: https://resurs-yar.ru/files/slujba/testirivanie/ruk_mockow2019.pdf
2. Gajnullin R.S., Velikanova L.P., Podosinnikov S.A., Podosinnikova E.A. Organizaciya i provedenie psihologicheskogo issledovaniya obuchayuschihsya razlichnyh obrazovatel'nyh organizacij, napravlennogo na profilaktiku deviantnogo povedeniya. *Novaya psihologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noj real'nosti k ustojchivomu razvitiyu*. Moskva: Psihologicheskij institut Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2021: 200-204.
3. Zaeva O.V. Ispol'zovanie rezul'tatov edinoj metodiki social'no-psihologicheskogo testirovaniya dlya organizacii profilakticheskoj raboty s obuchayuschimisya obrazovatel'noj organizacii. *Obrazovanie lichnosti*. 2020; № 3-4: 111-141.
4. Smirnov A.V., Simonova I.A., Popp I.A., Maksimova L.A. Psihometricheskij analiz rezul'tatov primeneniya v Rossijskoj Federacii edinoj metodiki social'no-psihologicheskogo testirovaniya nesovershennoletnih. *Science for Education Today*. 2022; № 12(1): 7-28.
5. Sharapova A.K., Efremova E.V. Rezul'taty social'no-psihologicheskogo issledovaniya na rannee nemedicinskoe upotreblenie psihoaktivnyh veschestv v Samarskoj oblasti v 2019 godu. *Obrazovanie i psihologicheskoe zdorov'e: sbornik materialov nauchno-prakticheskoj konferencii*. Samara, 2020: 20-28.
6. Yan'shin P.V. `Empiricheskaya verifikaciya shkal'noj struktury edinoj metodiki social'no-psihologicheskogo testirovaniya. *Voprosy psihologii*. 2022; № 4: 139-154.
7. Orlova L.V. Analiz rezul'tatov social'no-psihologicheskogo testirovaniya uchaschihsya srednih i starshih klassov. *Cifrovye tehnologii na sluzhbe pedagogiki i psihologii:* sbornik nauchnyh statej. Kolomna: Gosudarstvennyj social'no-gumanitarnyj universitet, 2021: 170-174.
8. Maksimova L.A., Smirnov A.V., Bezdetko S.N., Semenova E.V. K voprosu ob interpretacii dannyh edinoj metodiki social'no-psihologicheskogo testirovaniya obuchayuschihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Special'noe obrazovanie*. 2024; № 2 (74): 90-105.
9. Babkina N.V. Rakursy ponimaniya kategorii psihologicheskogo soprovozhdeniya v sisteme obschego i special'nogo obrazovaniya. Klinicheskaya i special'naya psihologiya. 2018; № 4: 1-18. DOI: 10.17759/cpse.2018070401
10. 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.
11. Fedoseeva A.M., Babkina N.V. Oposredstvovanie perezhivanij kak faktor samoregulyacii podrostkov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2023; № 3: 67-79. DOI: 10.17759/psyedu.2023150305
12. Indenbaum E.L. *Shkol'niki s legkimi formami intellektual'noj nedostatochnosti: psihologo-pedagogicheskaya diagnostika i harakteristiki psihosocial'nogo razvitiya*. Irkutsk: Izdatel'stvo Vostochno-Sibirskoj gosudarstvennoj akademii obrazovaniya, 2012.

Статья поступила в редакцию 14.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-239-243

Wang Qinyi, *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dalian University of Foreign Languages, Institute of Russian Language (Dalian, China); Center for Northeast Asian Language Studies (Liaoning, China), E-mail: wangqinyi-dlufl@mail.ru*

FOSTERING CULTURAL CONFIDENCE THROUGH INTERCULTURAL IDEOLOGICAL-POLITICAL EDUCATION: A CASE STUDY OF A UNIVERSITY COURSE ON RUSSIAN AREA STUDIES. In the context of globalization, ideological and political education in foreign language courses has become a key approach to enhancing university students' cultural identity and communicative competence. Using the course Contemporary Russian Social Life as a case study, this paper explores the theoretical connotations, objective framework, and instructional design for integrating cultural confidence into intercultural ideological-political teaching. A hybrid teaching model combining BOPPPS, SPOC, and the flipped classroom is constructed to guide students in deepening their understanding of Chinese culture and value judgment through comparative analysis with Russian culture. Teaching practice and feedback demonstrate that this model effectively improves students' intercultural communication skills and national identity, offering a feasible instructional paradigm for ideological-political education in foreign language curricula and providing theoretical insights for Sino-Russian comparative education.

Key words: **intercultural education, curriculum-based, ideological and political education, cultural confidence, foreign language teaching reform, Sino-Russian cultural comparison**

Acknowledgements. ***This article represents a phased achievement of the 2025 Liaoning Provincial Social Science Planning Fund project in the field of Education, titled "Research on the Innovation of Educational Cooperation Mechanisms between China and Russia's Far East under the Belt and Road Initiative: A Practice-Oriented Exploration Centered on Liaoning Universities."***

Ван Циньи*, канд. филол. наук, преп., Институт русского языка, Далиньский университет иностранных языков, г. Далянь, Центр языковых исследований Северо-Восточной Азии, г. Ляонин, E-mail: wangqinyi-dlufl@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ УВЕРЕННОСТИ В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КУРСА ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ РОССИИ

В условиях глобализации идеологическое и политическое воспитание в рамках курсов по иностранным языкам становится важным средством укрепления культурной идентичности и коммуникативной компетенции студентов. В данной статье на примере курса «Современная российская общественная жизнь» рассматриваются теоретические основы, целевая структура и методика преподавания, направленные на интеграцию культурной уверенности в межкультурное идеологическое и политическое обучение. Предложена гибридная модель преподавания, сочетающая элементы BOPPPS, SPOC и перевёрнутого класса, которая позволяет студентам углубить понимание китайской культуры и сформировать ценностные ориентиры через сравнительный анализ с российской культурой. Практика преподавания и результаты обратной связи показывают, что данная модель эффективно способствует развитию межкультурной коммуникативной компетенции и формированию национальной идентичности студентов, предлагая реалистичную парадигму для реализации идеологического и политического воспитания в рамках курсов иностранных языков, а также предоставляя теоретическую основу для сравнительного образовательного анализа между Китаем и Россией.

Ключевые слова: **межкультурное образование, идеологическое и политическое воспитание в учебных курсах, культурная уверенность, реформа преподавания иностранных языков, сравнительный анализ китайской и российской культур**

Работа выполнена при финансовой поддержке Фундаментального научного проекта по теме «Инновации в механизмах образовательного сотрудничества между Китаем и российским Дальним Востоком в контексте инициативы „Один пояс — один путь“: исследование практических путей с участием вузов провинции Ляонин» при поддержке Фонда планирования социальных наук провинции Ляонин (2025)

В условиях глобализации интеграция межкультурного образования и идеолого-политического воспитания всё чаще рассматривается как ответ на вызовы времени. Она позволяет не только развивать комплексные компетенции студентов, но и способствует формированию культурной идентичности. Особенно важна в этом контексте китайская инициатива 课程思政, направленная на **укрепление культурной уверенности и ценностных ориентиров**, что придаёт исследованию высокую степень актуальности. С целью реализации миссии нравственного воспитания в университетах нового времени Министерство образования КНР в 2020 году издало 高等学校课程思政建设指导纲要 («Руководящие рекомендации по развитию идеологического воспитания в курсах высшей школы»), в которых подчёркивается необходимость укрепления уверенности в китайском пути, теории, системе и культуре социализма с китайской спецификой [1]. Этот документ не только заложил теоретическую основу и практический ориентир для внедрения курса 思政, но и подчеркнул ключевую роль культурной уверенности в образовательной реформе.

Обучение иностранным языкам по сути является межкультурным образованием, в рамках которого студенты, изучая культуру других стран, должны также посредством сопоставительного анализа укреплять признание и уверенность в культуре своей собственной страны [2]. Настоящая работа ориентирована на изучение возможностей включения ценностного компонента в преподавание страноведения России в китайских университетах; объектом анализа становится сам образовательный процесс, направленный на воспитание у студентов осознанного отношения к культуре своей страны при изучении других культур.

Цель исследования – выявить и обосновать педагогические подходы, способствующие формированию культурной идентичности в рамках курсов иностранного языка и страноведения. Для достижения этой цели в работе решаются задачи, включающие анализ нормативных документов, описывающих политику 课程思政, обзор педагогических практик и формулировку рекомендаций для образовательной интеграции.

В ходе исследования удалось сформулировать ряд новых положений, позволяющих по-новому взглянуть на роль курсов по культуре в патриотическом воспитании студентов; в этом состоит научная новизна работы.

Теоретическая значимость исследования проявляется в его вкладе в развитие концепции межкультурного образования и уточнение механизмов формирования культурной уверенности средствами преподавания страноведения. Кроме того, практическая значимость работы заключается в возможности применения полученных выводов и разработанных рекомендаций в конкретных учебных курсах для усиления воспитательной функции преподавания, особенно в контексте внедрения ценностного компонента в языковое образование.

Методы научного исследования, использованные в работе, включают сравнительно-описательный анализ, контент-анализ нормативных документов, а также элементы педагогического моделирования, направленные на выявление эффективных практик формирования культурной уверенности в образовательном процессе.

1. Современное состояние исследований в области идеолого-политического воспитания на курсах иностранных языков в Китае

В последние годы в Китае наблюдается активное развитие исследований в области интеграции идеолого-политического воспитания в преподавание иностранных языков. Работы в этой сфере сосредоточены преимущественно на таких аспектах, как система воспитания, содержание курсов, структура преподавания и профессиональная подготовка преподавателей, что заложило прочную теоретическую основу для комплексного внедрения идеологического компонента в образовательный процесс [3]. Тем не менее в настоящее время остаются нерешёнными три ключевые проблемы.

Во-первых, наблюдается недостаток практических кейсов и эмпирических данных. Большинство исследований ограничиваются обсуждением концепций и целей, уделяя недостаточное внимание микроуровням, таким как разработка учебных заданий, конкретные методы реализации на занятиях и адаптация к особенностям студентов. Во-вторых, существует дисбаланс между акцентом на изучение иностранной культуры и недостаточным вниманием к формированию культурной идентичности студентов. Курсы по страноведению преимущественно ориентированы на культуру стран изучаемого языка, в то время как сравнение с родной культурой и её осмысление остаются в стороне, что может приводить к размыванию культурной самоидентификации студентов [4]. В-третьих, исследования в области нераспространённых языков развиты слабо, а в русскоязычном направлении особенно заметен пробел. В то время как основное внимание сосредоточено на английском языке [5], тематические курсы по русской культуре и обществу практически не охвачены в контексте идеолого-политического компо-

нента [6]. Между тем, учитывая стратегическую роль русского языка в китайской дипломатии, инициативе «Один пояс – один путь» и международной коммуникации, развитие идеологического компонента в русскоязычных курсах имеет особую значимость для укрепления культурной идентичности студентов, продвижения национальных ценностей и усиления культурной «мягкой силы» Китая.

В условиях глобализации Китай усиливает культурную функцию высшего образования, стремясь укрепить международное влияние. Такая стратегия во многом перекликается с современной российской политикой, ориентированной на защиту культурного суверенитета, национальной идентичности и образовательной самостоятельности. Исходя из этого, в настоящем исследовании рассматривается курс «Современная общественная жизнь в России» как пример интеграции культурного сопоставления и ценностного ориентирования. Посредством анализа различий и общих черт в культурах Китая и России курс направлен на углубление понимания российской культуры и одновременно на укрепление идентичности китайской, предлагая тем самым реалистичный путь внедрения идеолого-политического компонента в процесс преподавания и освоения иностранных языков.

2. Межкультурное идеолого-политическое образование: содержание, цели и проектирование

2.1 Содержание межкультурного идеолого-политического образования

Преподавание иностранных языков – это не только обучение языковым навыкам, но и важная форма межкультурного образования, выполняющая функции культурного понимания, расширения мировоззрения и формирования идентичности [7]. Однако на практике большинство языковых курсов по-прежнему сосредоточены на формальных аспектах языка, игнорируя глубинное осмысление межкультурной проблематики, в результате чего студенты воспринимают культурные различия поверхностно и неспособны выработать устойчивую культурную идентичность и ценностные ориентиры [8].

Межкультурное идеолого-политическое образование акцентирует необходимость глубокой интеграции межкультурной коммуникации и идеологического воспитания. Оно призвано не только развивать у студентов навыки межкультурного взаимодействия, но и способствовать укреплению их культурной самоидентификации и ценностной позиции. Посредством сопоставления и рефлексии в отношении китайской и зарубежных культур студенты осваивают как универсальные, так и специфические черты различных культурных систем, вырабатывают субъектное мышление в условиях глобализации и укрепляют культурную уверенность.

Предлагаемая в настоящем исследовании модель межкультурного идеолого-политического образования сочетает преподавание языка и культуры с целенаправленным формированием ценностных ориентиров, включая пять ключевых компонентов. Во-первых, ценностно-ориентированная цель: в образовательные задачи органично встроены такие концепты, как «воспитание добродетели», «культурная уверенность» и «ценностное становление», что позволяет студентам, изучая иностранную культуру, глубже осознавать традиции и институциональные преимущества своей страны. Во-вторых, культурное сопоставление: содержание курса построено на сравнении китайской и зарубежной культур с акцентом на интеграцию социалистических и универсальных человеческих ценностей. Через анализ праздников, исторических событий, искусства и других знаковых феноменов учащиеся одновременно расширяют международное видение и укрепляют культурную осознанность. В-третьих, активное участие студентов: через кейс-обсуждения, ролевые игры и другие формы активного обучения стимулируется рефлексия над собственной культурной позицией, развиваются способности к ценностной оценке и аргументации. В-четвёртых, комплексная оценка: в ходе обучения внимание уделяется не только усвоению знаний, но и формированию культурных установок и ценностных ориентаций, что реализуется через письменные рефлексии, презентации и другие многомерные формы оценки. В-пятых, ресурсное и кадровое обеспечение: преподаватель должен обладать как межкультурной, так и идеологической компетентностью, а отбор учебных материалов должен опираться на их политическую адекватность, выраженность ценностных ориентиров и культурную релевантность, чтобы добиться как ценностного резонанса, так и идентификационного эффекта.

Как подчёркивают Сун Ючжун и соавторы, в процессе межкультурного взаимодействия студенты должны постоянно рефлексировать над своими культурными моделями, учиться строить смысловые связи в условиях множественности культур, развивать критическое мышление и культурную осознанность [9]. В условиях растущей глобальной взаимосвязи такая модель преподавания способствует не только развитию языковых и коммуникативных навыков, но и укреплению идентичности, способности к культурному посредничеству и трансляции ценностей. Это, в свою очередь, служит формированию высококвалифицированных специалистов с глобальным видением и чёткой государственной позицией.

2.2 Цели межкультурного идеолого-политического образования

Ключевая задача курса идеологического воспитания через дисциплины (кит. 课程思政) заключается в формировании ценностных установок и культурной идентичности. В рамках межкультурного подхода такая задача реализуется через трёхуровневую систему целей – знаниевых, деятельностных и ценностных, что обеспечивает органичную связь между преподаванием иностранных языков и стратегическими целями государственной политики.

Знаниевая цель заключается в том, чтобы студенты овладели базовыми сведениями о культуре, социальной структуре и историческом контексте изучаемой страны, а также посредством культурного сопоставления научились понимать разнообразие мировых культур и расширили своё международное видение.

Цель формирования навыков предполагает развитие критического мышления, способности к межкультурной коммуникации и командному взаимодействию. Через анализ кейсов, ролевые игры, моделирование ситуаций и иные формы активного обучения студенты осваивают применение знаний на практике, развивают умения отстаивать собственную позицию и усиливают способность к пониманию и трансляции культурных смыслов.

Ценностная цель акцентирует внимание на формировании у студентов понимания ценностной логики, лежащей в основе различных культур. Путём сравнительного анализа студенты не только углубляют признание китайской культуры, но и укрепляют в себе культурную уверенность. Курс способствует формированию рационального и толерантного отношения к иным культурам, одновременно усиливая патриотизм и социальную ответственность, что позволяет будущим специалистам уверенно представлять культурную позицию Китая на мировой арене.

В условиях глобализации и ценностного плюрализма Китай стремится с помощью системы высшего образования совершенствовать модель воспитания, ставя в её центр культурную уверенность и продвижение национального дискурса за рубежом. Такая стратегия во многом совпадает с российским курсом последних лет, ориентированным на защиту культурного суверенитета, национальной идентичности и автономии образования. Таким образом, межкультурное идеолого-политическое образование не только отвечает требованиям китайской образовательной реформы, но и открывает перспективы для совместного продвижения российско-китайского сотрудничества в сфере культуры и образования.

2.3 Проектирование межкультурного идеолого-политического образования

Разработка эффективного учебного дизайна является ключевым звеном в реализации концепции идеологического воспитания через дисциплины (кит. 课程思政) и повышении качества преподавания. Именно она играет решающую роль в формировании культурной идентичности студентов и внутренней интериоризации ценностей [10].

В настоящее время преподаватели иностранных языков в китайских вузах в целом обладают высоким уровнем осведомлённости о задачах курса 思政, однако в практическом обучении всё ещё наблюдаются проблемы разрыва между идеей и реализацией, а также фрагментарности содержания, что снижает эффективность преподавания. Основные причины кроются в нечетко сформулированных целях, произвольном использовании ресурсов и отсутствии адекватной системы оценки [11]. Хотя некоторые исследователи уже предложили модели интеграции курса 思政 в конкретные дисциплины [12] и выдвинули практические рекомендации [13], преподаватели на местах по-прежнему сталкиваются с дефицитом воспроизводимых и операционализированных решений по системному совмещению межкультурного и идеологического компонентов.

В настоящее время распространены следующие основные модели обучения:

– традиционная лекционная модель, основанная на передаче языковых знаний. Студенты при этом пассивны, культурные сопоставления и ценностные установки практически не затрагиваются, что затрудняет формирование у студентов культурной субъектности и идентичности;

– модель Flipped Classroom (FC), в которой акцент делается на самостоятельную подготовку студентов до занятия и интерактивную деятельность на уроке. Однако без системной культурной проработки содержание остаётся поверхностным, а развитие критического мышления и культурной рефлексии ограничено;

– онлайн-модели (MOOC/SPOC) предлагают разнообразные ресурсы и гибкость, но при отсутствии педагогического сопровождения и ценностной направленности ведут к фрагментарности знаний и слабой культурной идентичности;

– Project-Based Learning (PBL) делает упор на выполнение заданий и командную работу, но при отсутствии чётко встроенных идеологических ценностей обсуждение культурных различий часто ограничивается поверхностным уровнем.

В рамках более высоких требований межкультурного идеолого-политического образования в вышеуказанных моделях наличествуют три общие проблемы:

– отсутствие ценностного ориентирования: культурные сравнения не интегрированы в систему, студенты контактируют с различными культурами, но не способны глубоко понять их внутреннюю ценностную логику и выстроить собственную культурную идентичность;

– одномерные оценочные подходы: доминируют языковые тесты, при этом не учитывается развитие культурной уверенности, межкультурного мышления и чувства социальной ответственности;

– отсутствие фокуса на национальную культуру: обучение сконцентрировано на «культурном входе» (импорт контента), недостаточно внимания уделяется выражению и рефлексии по поводу родной культуры, что не способствует формированию устойчивой ценностной позиции.

С целью преодоления таких проблем, как недостаточная ценностная ориентация и ослабленная культурная идентичность, в настоящем исследовании

предлагается интегрированная модель межкультурного обучения, сочетающая SPOC + FC + BOPPPS. Эта модель строится по принципу «онлайн + офлайн», «структура + интерактивность» и направлена на создание системы обучения, в центре которой – формирование культурной идентичности студента. Она позволяет обеспечить переход от языковых навыков к культурному пониманию, ценностному осмыслению и национальной самоидентификации.

На практическом уровне модель реализуется следующим образом: SPOC обеспечивает студентам доступ к гибким и индивидуализированным образовательным ресурсам, стимулируя их к сравнению китайской и зарубежной культур; FC активизирует взаимодействие в классе, способствует ценностным обсуждениям и развитию критического мышления в межкультурном контексте; BOPPPS (Bridge-in, Objective, Pre-assessment, Participatory Learning, Post-assessment, Summary) задаёт чёткую структуру обучения с ясно сформулированными целями и критериями оценки, органично интегрируя культурное сравнение, ценностную интериоризацию и формирование идентичности в каждый этап курса [14].

Объединение этих трёх подходов позволяет построить замкнутый учебный цикл: до занятия – с помощью платформы SPOC и этапа Bridge-in в BOPPPS происходит предварительное ознакомление с темой и формулирование целей; во время занятия – через FC и Participatory Learning организуются сравнительный анализ и ценностная дискуссия; после занятия – Post-assessment и Summary предполагают ведение рефлексивных журналов, расширенное обсуждение и глубокую проработку идеологической составляющей.

Таким образом, представленная модель преодолевает традиционное разделение между языковой подготовкой и ценностным воспитанием, подчёркивая важность единства структурности и гибкости, а также такой взаимосвязи, как знания – навыки – ценности. Она способствует формированию у студентов культурной осознанности и идеологической идентичности. Особенно в условиях нарастающей глобализации и конкуренции ценностей китайская система высшего образования укрепляет свои механизмы воспитания, направленные на усиление культурной трансляции и «мягкой силы». При этом модель B + S + F, реализующая принцип «язык как посредник, идентичность как суть», во многом соответствует российской стратегии последних лет, ориентированной на культурный суверенитет, национальную идентичность и образовательную автономию, и потому представляет собой значимый объект для сравнительного анализа и практического заимствования.

3. Межкультурная идеолого-политическая практика преподавания курса «Современная российская общественная жизнь»

3.1 Идеолого-политические элементы курса

Курс «Современная российская общественная жизнь» предназначен для студентов второго курса бакалавриата Института русского языка Даляньского университета иностранных языков и направлен на реализацию государственной стратегии подготовки кадров в области иностранных языков, а также на продвижение системного внедрения идеолого-политического воспитания в преподавание вузовских дисциплин в новую эпоху.

Основываясь на межкультурном подходе, курс строится на четырехкомпонентной педагогической модели, объединяющей языковые знания, страноведческое понимание, культурное сравнение и ценностное руководство. Дидактический замысел опирается на лингвокультурные особенности русского языка и общества, последовательно направляя студентов к расширению межкультурного познания через сравнение культур Китая и России, с конечной целью – углубление культурной идентичности, укрепление культурной уверенности и формирование государственной позиции.

Как справедливо отмечает Цзэн Яньюй, «китайская культура является основой идеолого-политического воспитания в программах по иностранным языкам в Китае и представляет собой основной путь реализации этих целей» [15]. Цель курса по идеолого-политическому воспитанию заключается в интеграции китайской и зарубежной культур с целью формирования молодых специалистов с глобальным видением и национальной позицией.

В условиях усиливающейся глобальной культурной конкуренции высшее образование играет ключевую роль в укреплении культурного влияния и распространении национальных ценностей. Настоящий курс, используя перспективу «сравнительной культурологии Китая и России», исследует, как Китай может через систему образования формировать культурную мягкую силу и реагировать на вызовы глобализации.

На практике идеолого-политические цели курса реализуются через следующие три основных механизма:

– **интеграцию китайской культуры**: системное включение элементов китайской культуры, отражающих основные ценности социализма, способствует укреплению идентичности студентов в межкультурной коммуникации, развитию чувства приверженности к традиционной культуре Китая и национальному духу;

– **культурное сравнение и ценностное руководство**: путём сопоставления китайской и российской культур акцентируется уникальность китайской культуры и её универсальные ценности, формируется сознание диалога цивилизаций, укрепляется культурная уверенность и стимулируется размышление над тем, как ценности проявляются в различных культурных контекстах;

– **интеграцию идеолого-политического содержания**: с опорой на конкретные кейсы культурных различий организуются дискуссии на тему «Как рассказать миру китайскую историю», что способствует развитию государственной идентичности, глобального мышления и социальной ответственности, а также усиливает способность студентов к продвижению китайской культуры и ценностей за рубежом.

3.2 Практическая модель межкультурного идеолого-политического преподавания: на примере темы «Спорт в России»

В условиях глубокой интеграции межкультурного образования и идеолого-политического воспитания одним из ключевых вопросов реформы преподавания иностранных языков становится выработка эффективного педагогического дизайна, направленного на реализацию траектории «понять другое – осмыслить себя – укрепить идентичность». Настоящая учебная практика, основанная на теме «Спорт в России» в курсе «Современная российская общественная жизнь», представляет собой комплексную модель, сочетающую BOPPPS, SPOC и Flipped Classroom (FC), и исследует действенные механизмы достижения культурной идентичности, укрепления культурной уверенности и формирования государственной идеологической позиции через преподавание дисциплины.

Подобная модель иллюстрирует активную практику высшего образования Китая по укреплению культурной мягкой силы и расширению международного дискурса посредством учебных программ, что во многом перекликается с современными приоритетами России, такими как образовательный суверенитет, культурная самобытность и национальная идентичность. Это придаёт исследованию важность в контексте китайско-российского образовательного обмена.

Курс реализуется с 2019 года на платформах 优学院 (Ulearning), 学习通 (Chaoxing) и MOOC Китайских университетов. Он прошёл несколько учебных циклов, был признан провинциальным качественным учебным ресурсом и университетским онлайн-курсом. Содержание включает 25 видеолекций (общей продолжительностью 330 минут), 158 тестовых заданий и 25 комплектов методических материалов. Общее количество учащихся составило 498 человек, сдано 337 письменных заданий, количество онлайн-взаимодействий между преподавателями и студентами превысило 20 000.

Таблица 1

Содержание курса «Современная российская общественная жизнь»
и интеграция элементов межкультурного идеологического воспитания

Тема	Культурные знания о России	Культурные знания о Китае	Интеграция элементов идеологического воспитания
Имена	Структура имени, исторические обращения	Сто фамилий, традиции обращения	Осмысление культурных ценностей, стоящих за именами, укрепление идентичности и культурной уверенности.
Семья	Семейная структура, традиции многодетности	Семейные ценности, культура жилья	Сравнение семейных ценностей, осознание культурных различий и уважение к многообразию.
Досуг и развлечения	Культура дач, традиции бани, отдых на природе	Дворы, банная культура, народные развлечения	Осмысление жизненных ценностей через досуг, продвижение здорового образа жизни и культурного наследия.
Образование	Образовательная система, академические традиции	Образовательная идеология, достижения вузов	Сравнение целей образования, развитие национальной гордости за успехи китайского образования.
Праздники	Новый год, религиозные праздники	Праздник весны, традиционные китайские праздники	Осознание духовной сути праздников, формирование уважения к культурным традициям.
Кулинария	Праздничные блюда, русская чайная культура	Восемь кухонь Китая, китайская чайная традиция	Сравнение пищевых культур, понимание их роли в культурном обмене и укреплении культурного имиджа.
Спорт	Спортивные дисциплины, командные мероприятия	Традиционный и современный спорт в Китае	Осознание символики коллективизма в спорте, развитие чувства ответственности и национального духа.
СМИ	История литературы и медиа в России, новые медиа	Четыре великих романа, особенности современных СМИ	Сравнение роли медиа в трансляции ценностей, развитие критического мышления и навыков культурной коммуникации.

Таблица 2

Механизм оценивания в рамках межкультурного идеолого-политического обучения

Субъект оценки	Форма реализации	Тип оценки	Содержание оценки
Студенты	Онлайн + офлайн	Формативная, аутентичная, деятельностная, самооценка и взаимооценка	**Результаты онлайн-экзамена (30%)**: онлайн-тестирование через платформу, проверка усвоения ключевых понятий и знаний. **Результаты использования онлайн-ресурсов (20%)**: отслеживание прогресса просмотра видео и результатов по промежуточным тестам, активность на форуме. **Просмотр видеоконтента (20%)**: оценка по времени и полноте просмотра видеолекций. **Домашние задания (30%)**: групповые дискуссии, ролевые игры, моделирование и презентации офлайн с привязкой к онлайн-обучению, проверка навыков применения знаний, командной работы и общей компетенции
Преподаватели	Онлайн + офлайн	Формативная, аутентичная, деятельностная, итоговая	**Онлайн-мониторинг**: отслеживание просмотра видео, участия в обсуждениях и выполнения заданий как основа для текущей оценки. **Наблюдение за офлайн-активностью**: оценка подлинности и качества групповых докладов, обсуждений и практических заданий. **Итоговая оценка**: комбинированный анализ всех компонентов. При получении менее 40 баллов за финальный экзамен или менее 60 по итоговой оценке курс считается не пройденным

Этап до начала занятий (B + S): Культурная подготовка на основе SPOC

Bridge-in (введение): через платформу SPOC публикуются вводные материалы и видео об истории и особенностях российского спорта. Интегрируются такие ключевые понятия, как «спорт как великая держава» и «национальная идентичность», чтобы побудить студентов задуматься о том, как спорт отражает дух нации и её культурную силу на мировой арене.

Objective (цели): обозначаются межкультурные и идеолого-политические цели, например «сравнить культурные основания и общественное восприятие спортивных дисциплин в Китае и России» или «проанализировать роль спорта в укреплении национальной идентичности и имиджа страны».

Pre-assessment (предварительная диагностика): проводится онлайн-опрос или тестирование для выявления начальных знаний студентов о спортивной культуре Китая и России, а также их отношения к теме «культурной идентичности через спорт».

Основной этап (P): ценностно-ориентированное обучение в перевёрнутом классе.

Введение в задание: преподаватель формулирует ключевую проблему – «Спорт и национальная идентичность».

Освоение нового материала: студенты в группах обсуждают содержание предварительного обучения, включая культурные аспекты хоккея, фигурного катания и других видов спорта в России.

Закрепление знаний: с помощью ролевых игр и культурных сравнений моделируются реальные ситуации, позволяющие осмыслить различия в интерпретации спортивного духа в двух странах.

Презентация результатов: каждая группа представляет сравнительный анализ, увязывая выводы с ключевыми ценностями социализма, обсуждая сходства и различия между китайской и российской спортивной культурами.

Рефлексия и обобщение: преподаватель подводит итоги, подчёркивая, что спорт – это не только соревнование, но и символ культурной идентичности и национального духа, формирует у студентов осознание своей роли в продвижении культуры китайского спорта.

Этап после занятия (P + S): углублённая рефлексия и закрепление ценностей.

Post-assessment (итоговая диагностика): студенты пишут рефлексивный дневник или выполняют тест на платформе SPOC для анализа различий в спортивной культуре Китая и России, а также степени усвоения идеолого-политических компонентов курса.

Summary (заключение): предлагаются дополнительные ресурсы, такие как спортивные документальные фильмы и репортажи о спортивных обменах между Китаем и Россией. Система взаимооценки и обратной связи поощряет студентов продолжать размышления о своей культурной позиции и способствует осознанию роли спорта в формировании имиджа страны.

Данная модель преподавания способствует синергии языковых знаний, культурного понимания и ценностной ориентации. Она обеспечивает переход от «владения языком» к «культурной осознанности – ценностному суждению – государственной идентичности». Кроме того, она усиливает межкультурную компетенцию и способности к культурной экспрессии у студентов, а также демонстрирует практическую реализацию государственной стратегии Китая по формированию культурной субъективности в глобальном контексте. Таким образом, представленная модель является воспроизводимым образцом подготовки кадров с международным мышлением и национальной позицией.

4. Оценка результатов курса: формирование многомерной и согласованной идеолого-политической системы оценивания

В соответствии с концепцией трёх элементов оценки обучения иностранным языкам, предложенной Вэнь Цюфаном [3], – что оценивать, как оценивать и кто оценивает – данный курс на основе онлайн + офлайн интеграции выстраивает комплексный механизм оценки, ориентированный на культурную идентичность и ценностное воспитание. Он сочетает формативную, аутентичную, деятельностную и итоговую оценки, стремясь всесторонне оценить степень освоения студентами языковых знаний, культурных компетенций и ценностных установок, акцентируя воспитательную эффективность идеологического содержания курса.

Система оценивания охватывает не только учебный процесс и результаты студентов, но и включает педагогический мониторинг всего процесса преподавания, формируя замкнутую схему «обучение – оценка – преподавание». Это способствует переходу от усвоения знаний к признанию ценностей и особенно подчёркивает укрепление культурной самосознательности и патриотической позиции студентов в процессе межкультурных сравнений. Такой подход отражает институциональные возможности китайской системы высшего образования в укреплении культурной мягкой силы и международной трансляционной способности посредством построения учебных курсов, а также соответствует стратегическим целям России по усилению образовательного суверенитета и национально-культурной идентичности.

Благодаря данной многомерной системе оценки курс делает акцент не только на языковых и академических результатах студентов, но и на формировании их культурного сознания, политико-идеологических установок и способности к выражению собственных ценностей. Это способствует построению органичной связи между языком, культурой и идентичностью и подготовке новых поколений специалистов с международным видением и твёрдой национальной позицией.

5. Обратная связь по обучению: проверка эффективности идеолого-политического воспитания и оптимизация преподавательского дизайна

С целью постоянного повышения проникновенности идеологического содержания курса и эффективности формирования культурной идентичности у студентов в конце каждого учебного цикла проводится обратная связь в форме анкетирования. Этот процесс основывается на цифровом сборе данных, объективно отражает результаты преподавания и способствует поступательному улучшению учебного дизайна.

В качестве примера приведены результаты второго семестра 2024–2025 учебного года, в котором участвовали 59 студентов двух групп 2020 года набора факультета русского языка Даляньского университета иностранных языков. Анкета была размещена и собрана с использованием платформы 问卷星 (https://www.wjx.cn/vm/hGF04CW.aspx#), участие в опросе было 100% анонимным. Всего в анкете содержалось 16 вопросов, охватывающих шесть ключевых направлений: идеология курса, содержание обучения, методы преподавания, система оценки, результаты обучения и предложения студентов. Для оценки 5 ключевых показателей использовалась шкала Ликерта из пяти уровней.

Результаты показали, что по направлениям «Идеология курса», «Содержание» и «Методы преподавания» уровень удовлетворённости («полностью согласен» + «согласен») составил 98,3%. По оценке системы оценивания и эффективности преподавания удовлетворённость достигла 99%. В части предложений 81,36% студентов выразили желание увеличить объём сравнений китайской и зарубежной культур и включить больше актуальных примеров; 47,46% высказались об усилении этапов предварительного онлайн-изучения и самовыражения; 42,37% предложили добавить такие формы, как тематические выступления и культурный обмен.

Таблица 3

Обратная связь по курсу «Современная общественная жизнь России»

Компоненты оценки	Полностью согласен	Согласен
Учебная идеология (教学理念)	74,58%	23,73%
Учебное содержание (教学内容)	69,49%	30,51%
Методы преподавания (教学方式)	66,10%	30,51%
Система оценивания (考评方式)	67,80%	30,51%
Эффективность преподавания (教学效果)	72,88%	27,12%

На фоне глобализации и культурной конкуренции ключевой в реализации реформы преподавания иностранных языков выступает задача укрепления у

студентов университетов чувства принадлежности к национальной культуре и уверенности в её ценностях. В данной статье курс «Современная общественная жизнь России» рассматривается как платформа для внедрения модели преподавания, сочетающей BOPPPS, SPOC и перевёрнутый класс. Через сопоставление российской и китайской культур студенты развивают более глубокое понимание китайской культуры, укрепляют способности к ценностному суждению и формируют культурную субъектность.

Педагогическая практика показывает, что данная модель эффективно способствует не только развитию межкультурной коммуникативной компетенции студентов, но и внутреннему принятию ценностей культурной уверенности и национальной идентичности. Суть идеолого-политического содержания в преподавании иностранных языков заключается в том, чтобы сформировать у студентов умения рассказывать о Китае с позиции носителей культуры и укрепить их ценностную позицию в сравнении культур.

Проведённое исследование, опираясь на практику ценностно-ориентированного обучения в рамках страноведческого курса, усилило функцию вузов как площадок культурной трансляции и воспитания, а также заложило основу для диалога между Китаем и Россией в области культурной безопасности и модернизации образования.

Конечно, данная педагогическая модель требует дальнейшего эмпирического подтверждения и доработки в более широком спектре практики. В перспективе целесообразно интегрировать технологии искусственного интеллекта и цифровые ресурсы для повышения интерактивности и эффекта погружения в обучение, а также усиления способности студентов к культурной самопрезентации и международной коммуникации. Надеемся, что настоящее исследование внесёт вклад в углубление реформы идеолого-политического воспитания в вузах с позиции нового времени и укрепление культурного влияния и международной дискурсивной силы Китая.

Библиографический список

1. *Руководящие принципы строительства идеологического воспитания в вузах*. Министерство образования Китайской Народной Республики. 2020. Available at: http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-06/06/content_5517606.htm
2. Лу Д/, Чжао Ж. От национального сознания к критической межкультурной грамотности: исследование содержательного развития идеологического воспитания в курсах иностранных языков с точки зрения образовательной лингвистики. *Мир иностранных языков*. 2023; № 3: 63–70, 96.
3. Вэнь Ц. Содержание и реализация идеологического воспитания в университетских курсах иностранных языков. *Китайские иностранные языки*. 2021; Т. 18, № 2: 47–52.
4. Чжань Ш., Сюй В. Исследование и практика модели идеологического воспитания в общеобразовательных курсах иностранных языков. *Китайские иностранные языки*. 2024; Т. 21, № 1: 78–82.
5. Ван Шо. Исследование и практика модели идеологического воспитания в преподавании редких языков: на примере курса «Финская культура». *Журнал Тяньцзиньского педагогического университета (социальные науки)*. 2022; № 6: 55–61.
6. Линь М., Хуан М. Принципы построения идеологического содержания в учебниках для специальности «русский язык» с ориентацией на развитие способностей: на примере переработанного учебника «Восточный университетский русский язык (новая версия): книга для студентов. Т. 3. *Преподавание русского языка в Китае*. 2024; Т. 43, № 2: 81–88.
7. Чжан Х. *Исследование нового развития межкультурного образования в области иностранных языков*. Москва: Издательство Университета Цинхуа, 2022.
8. Гуань Т., Чжу Ю. Современное состояние и преодоление межкультурного образования: концепция на основе идеалов межкультурного образования ЮНЕСКО. *Журнал Национальной академии образовательного администрирования*. 2024; № 11: 50–57, 95.
9. Сунь Ю., Ляо Х., Чжэн С., Цинь Ш. *Исследование межкультурного преподавания иностранных языков*. Москва: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2021.
10. Сян М. Педагогический дизайн идеологического воспитания в курсе университетского английского языка на основе «Руководства по идеологическому воспитанию в университетских курсах иностранных языков». *Мир иностранных языков*. 2022; № 3: 20–27.
11. Пань Х., Юань Юэ. Анализ проблем и предложения по совершенствованию практики идеологического воспитания в университетских курсах иностранных языков. *Преподавание иностранных языков в Шаньдуне*. 2021; Т. 42, № 3: 53–62.
12. Ян Б., Цзян Лу. Исследование и практика модели преподавания редких языков стран Центральной и Восточной Европы с точки зрения идеологического воспитания: на примере курса «Чтение газет и журналов стран Центральной и Восточной Европы». *Современные исследования иностранных языков*. 2022; № 3: 20–27.
13. Чжан Ц., Ван На. Дизайн учебных заданий для идеологического воспитания в курсах иностранных языков с акцентом на формирование ценностей: на примере учебника «Новая эра: нравственный университетский английский. Комплексный курс 2». *Китайские иностранные языки*. 2021; Т. 18, № 2: 33–38.
14. Чжэн Я., Ма Ю. Практика онлайн-партисипативного обучения на основе модели BOPPPS. *Исследования высшего образования*. 2021; № 10: 5–9.
15. Цзэн Я. Интерпретация «Руководства по обучению на бакалавриате по специальности ‘английский язык’». *Мир иностранных языков*. 2019; № 6: 2–8.

References

1. *Rukovodyaschie principy stroitel'stva ideologicheskogo vospitaniya v vuzah*. Ministerstvo obrazovaniya Kitajskoj Narodnoj Respubliki. 2020. Available at: http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-06/06/content_5517606.htm
2. Lu D/, Chzhao Zh. Ot nacional'nogo soznaniya k kriticheskoj mezhkul'turnoj gramotnosti: issledovanie soderzhatel'nogo razvitiya ideologicheskogo vospitaniya v kursah inostrannyh yazykov s tochki zreniya obrazovatel'noj lingvistiki. *Mir inostrannyh yazykov*. 2023; № 3: 63-70, 96.
3. V`en' C. Soderzhanie i realizaciya ideologicheskogo vospitaniya v universitetskih kursah inostrannyh yazykov. *Kitajskie inostrannye yazyki*. 2021; T. 18, № 2: 47-52.
4. Chzhan' Sh., Syuj V. Issledovanie i praktika modeli ideologicheskogo vospitaniya v obscheobrazovatel'nyh kursah inostrannyh yazykov. *Kitajskie inostrannye yazyki*. 2024; T. 21, № 1: 78-82.
5. Van Sho. Issledovanie i praktika modeli ideologicheskogo vospitaniya v prepodavanii redkih yazykov: na primere kursa "Finskaya kul'tura". *Zhurnal Tyan'czin'skogo pedagogicheskogo universiteta (social'nye nauki)*. 2022; № 6: 55-61.
6. Lin' M., Huan M. Principy postroeniya ideologicheskogo soderzhaniya v uchebnikah dlya special'nosti «russkij yazyk» s orientaciej na razvitie sposobnostej: na primere pererabotannogo uchebnika «Vostochnyj universitetskij russkij yazyk (novaya versiya): kniga dlya studentov. T. 3. *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae*. 2024; T. 43, № 2: 81-88.
7. Chzhan H. *Issledovanie novogo razvitiya mezhkul'turnogo obrazovaniya v oblasti inostrannyh yazykov*. Moskva: Izdatel'stvo Universiteta Cinhua, 2022.
8. Guan' T., Chzhu Yu. Sovremennoe sostoyanie i preodolenie mezhkul'turnogo obrazovaniya: koncepciya na osnove idealov mezhkul'turnogo obrazovaniya YuNESKO. *Zhurnal Nacional'noj akademii obrazovatel'nogo administrirovaniya*. 2024; № 11: 50-57, 95.
9. Sun' Yu., Lyao H., Chzh`en S., Cin' Sh. *Issledovanie mezhkul'turnogo prepodavaniya inostrannyh yazykov*. Moskva: Izdatel'stvo prepodavaniya i issledovaniya inostrannyh yazykov, 2021.
10. Syan M. Pedagogicheskij dizajn ideologicheskogo vospitaniya v kurse universitetskogo anglijskogo yazyka na osnove «Rukovodstva po ideologicheskomu vospitaniyu v universitetskih kursah inostrannyh yazykov». *Mir inostrannyh yazykov*. 2022; № 3: 20-27.
11. Pan' H., Yuan' Yu`e. Analiz problem i predlozheniya po sovershenstvovaniyu praktiki ideologicheskogo vospitaniya v universitetskih kursah inostrannyh yazykov. *Prepodavanie inostrannyh yazykov v Shan'dune*. 2021; T. 42, № 3: 53-62.
12. Yan B., Czyan Lu. Issledovanie i praktika modeli prepodavaniya redkih yazykov stran Central'noj i Vostochnoj Evropy s tochki zreniya ideologicheskogo vospitaniya: na primere kursa «Chtenie gazet i zhurnalov stran Central'noj i Vostochnoj Evropy». *Sovremennye issledovaniya inostrannyh yazykov*. 2022; № 3: 20-27.
13. Chzhan C., Van Na. Dizajn uchebnyh zadanij dlya ideologicheskogo vospitaniya v kursah inostrannyh yazykov s akcentom na formirovanie cennostej: na primere uchebnika «Novaya `era: nravstvennyj universitetskij anglijskij. Kompleksnyj kurs 2». *Kitajskie inostrannye yazyki*. 2021; T. 18, № 2: 33-38.
14. Chzh`en Ya., Ma Yu. Praktika onlajn-partisipativnogo obucheniya na osnove modeli BOPPPS. *Issledovaniya vysshego obrazovaniya*. 2021; № 10: 5-9.
15. Cz`en Ya. Interpretaciya "Rukovodstva po obucheniyu na bakalavriate po special'nosti 'anglijskij yazyk'". *Mir inostrannyh yazykov*. 2019; № 6: 2-8.

Статья поступила в редакцию 17.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-243-246

Zagryadskaya N.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: ntalie@mail.ru*

THE WAYS OF USAGE OF FICTION IN TEACHING COUNTRY STUDIES. The article examines the potential of using works of fiction in the process of teaching country studies to students of philology. Special attention is paid to working with the texts of historical novels when studying such a subject as "History of Britain". The emphasis is also placed on the possibilities of applying collaborative technologies in researching the texts of the mentioned genre. The author touches upon the issue of defining the concept of "historical novel", briefly describes its specific properties, and explores it as a possible source of cultural and regional information. The article analyzes cooperative learning as one of the methods of collaborative technologies and provides a brief overview of its history. The option of teaching students using

this technology when working with the texts of historical novels is proposed. The researcher shares her experience of using this method in the process of teaching students studying in the field of “Pedagogical education”, specializing in “Russian language and English language”. The results of the research can be used by teachers of English at different levels of education.

Key words: **fiction, collaborative technology, cooperative learning, group learning technologies, historical novel, philology students, country studies, linguistic and cultural aspect, intercultural competence, literary text, English novel**

Н.А. Загрядская, *канд. филол. наук., доц., Государственный университет просвещения, г. Москва, E-mail: ntalie@mail.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН СТРАНОВЕДЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

В данной статье рассматривается потенциал использования произведений художественной литературы в процессе преподавания страноведческих дисциплин студентам-филологам. Особое внимание уделяется работе с текстами исторических романов в изучении студентами дисциплины «История страны изучаемого языка». Также акцент делается на возможностях применения технологии сотрудничества в работе с произведениями упомянутого жанра. Автор затрагивает вопрос об определении понятия «исторический роман», кратко описывает его специфические свойства, исследует его как возможный источник страноведческой информации. Проводится анализ технологии сотрудничества как одного из методов групповой работы, дается краткий экскурс в его историю. Предлагается вариант обучения студентов с применением этой технологии при работе с текстами исторических романов. Автор делится опытом использования данного метода в процессе работы со студентами, обучающимися по направлению «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и иностранный (английский) язык».

Ключевые слова: **художественная литература, технология обучения, обучение в сотрудничестве, групповые технологии обучения, исторический роман, студенты-филологи, страноведческий потенциал, лингвострановедческий аспект, межкультурная компетенция, художественный текст, английский роман**

На протяжении многих десятилетий художественная литература остается одним из главных источников материала в изучении иностранных языков на различных этапах обучения. Школьные и университетские учебные пособия содержат фрагменты текстов различной тематики, почерпнутых из произведений как классической, так и современной литературы стран изучаемого языка. Потенциал аутентичной художественной литературы трудно переоценить. Являясь ярчайшим примером использования языка, она вместе с тем несет в себе огромный пласт информации о культуре и жизни страны, в которой была создана. Использование художественных текстов в рамках вузовского обучения иностранному языку может преследовать самые разные цели и применяться в преподавании не только собственно дисциплины «Иностранный язык», но и других дисциплин, актуальных для лингвистических специальностей. Одним из важнейших аспектов, связанных с профессиональной подготовкой будущих учителей иностранного языка и переводчиков, является преподавание страноведческих дисциплин, охватывающих историю и культуру стран, их быт и традиции. С этой точки зрения художественная литература представляет собой неиссякаемый источник знаний. Вместе с тем возможности ее использования в процессе преподавания таких дисциплин изучены далеко не полностью. Необходимость исследования в данном направлении объясняет актуальность данной работы.

В качестве объекта исследования выступает процесс преподавания страноведческих дисциплин, а именно – дисциплины «История страны изучаемого языка», с использованием художественных текстов и применением групповых технологий.

Предметом исследования являются особенности использования текстов исторических романов при применении технологии сотрудничества в преподавании дисциплины «История страны изучаемого языка» студентам-филологам.

Цель исследования состоит в выявлении возможностей использования текстов исторических романов в сочетании с применением технологии сотрудничества в преподавании «Истории страны изучаемого языка» языку студентам-филологам.

В задачи исследования входит: 1) изучить понятие исторического романа как жанра литературы; 2) рассмотреть особенности технологии сотрудничества и ее специфику в преподавании иностранных языков; 3) исследовать возможности создания групповых заданий на основе англоязычных исторических романов в процессе преподавания дисциплин страноведческого характера на примере дисциплины «История страны изучаемого языка».

В работе были использованы аналитический, описательный и сравнительный методы исследования.

Практическая значимость работы состоит в возможности применения ее результатов в преподавании страноведческих дисциплин, а также дисциплин «Иностранный язык» и «Практика иностранного языка» студентам филологических профилей и будущим учителям английского языка.

Данное исследование вносит определенный вклад в разработку методики преподавания страноведческого аспекта иностранных языков, что определяет ее теоретическую значимость.

Выбор исторического романа как основы для создания заданий с использованием технологии сотрудничества составляет научную новизну работы.

Настоящее владение иностранным языком, освоение межкультурной компетенции невозможно без приобщения к культуре, в которой развивался этот язык, без знания исторического контекста тех или иных событий, без информированности о современном состоянии нации, говорящей на этом языке. По словам Е.О. Кузнецовой, «современное изучение языков как в теоретическом, так и в прикладном аспектах выявляет не только собственно лингвистические особенности того или иного языка, но и специфическое для того или иного народа видение окружающего мира» [1, с. 118].

Обучение иностранному языку в вузе многоаспектно, при этом страноведческому аспекту отводится весьма значительная роль. При изучении общего курса английского языка предусмотрен ряд тем страноведческого плана, осуществляется знакомство с географическим положением страны, отдельными историческими событиями и некоторыми известными персоналиями. При этом «профессиональная подготовка филологов-специалистов в области иностранных языков охватывает три аспекта – лингвистический, литературный и лингвострановедческий» [2, с. 80]. Однако изучение языка будущими специалистами в области лингвистики и преподавания иностранных языков требует особого подхода и специальных методик обучения. Будущий переводчик или учитель иностранного языка должен обладать всеобъемлющими, а не фрагментарными знаниями о странах, чей язык он будет использовать в своей профессиональной деятельности. С этой целью учебный план предполагает наличие специальных дисциплин страноведческого характера, осуществляющих комплексный подход или затрагивающих отдельные аспекты знаний о той или иной стране. Одной из таких дисциплин в подготовке учителей русского и английского языков является «История страны изучаемого языка», представляющая собой традиционное сочетание лекционных и практических занятий. В силу того, что английский язык является второй специальностью, количество аудиторных часов, отводимых как на лекции, так и на практические занятия, невелико. Традиционный подход предполагает изложение теоретических положений преподавателем в рамках лекционной части с последующей проработкой и закреплением материала на практике. Современные подходы, такие как, например, технология «перевернутый класс», позволяют сделать работу на лекциях более интерактивной и содержательной [3]. Однако малое количество учебных часов, отводимых на дисциплину, усложняют подачу материала в полном объеме. При этом объем материала для изучения заставляет задуматься о том, как сделать преподавание этой дисциплины более эффективным, стимулируя интерес к изучению предмета и повышая мотивацию студентов. «История страны изучаемого языка» важна не только как специальная дисциплина, необходимая для формирования профессиональной компетенции будущего учителя иностранного языка. Она имеет большой общеобразовательный потенциал, способствует дальнейшему формированию социокультурной компетенции, повышает общую эрудицию обучающихся. Однако опыт работы показывает, что, несмотря на достаточно высокий уровень собственно языковой подготовки, сведения обучающихся о Великобритании в целом весьма незначительны и разрозненны, а знания ее истории находятся на низком уровне. В этой связи представляется необходимым поиск нестандартных подходов, позволяющих активизировать деятельность студентов и облегчающих освоение столь объемного материала за столь малое количество часов.

Одним из решений, позволяющим разнообразить занятия по истории Великобритании, может стать привлечение художественной литературы. Как упоминалось выше, целевой аудиторией преподавания упомянутой дисциплины являются студенты филологического факультета, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и иностранный язык». Художественная литература разных жанров, в первую очередь классическая и современная русская, играет значительную роль в их подготовке к будущей профессии. Являясь филологами, обучающиеся не только имеют значительный опыт работы с художественным текстом, но и обладают хорошо развитым образным мышлением, позволяющим воспринимать информацию «в картинках», мысленно воссоздавать и «проживать» события, описываемые в текстах. Изучение истории предполагает ознакомление с большим количеством фактов, дат,

имен исторических персоналий и т. д. Эти данные трудно запомнить, при этом еще труднее выстроить логическую связь между происходившими событиями. Изучение «чужой» истории вдвойне сложно: так как информация изучается почти «с нуля», у обучающихся крайне мало фоновых знаний и устойчивых ассоциаций. Привлечение художественной литературы в обучение филологов позволяет построить такие ассоциации, с одной стороны, позволяя им очутиться в своей стихии, с другой стороны, сообщая им информацию в более простом, несколько переработанном виде. Безусловно, такой вид работы вряд ли подошел бы историкам, опирающимся в своей деятельности на факты и архивные материалы. Для филологов с минимальным количеством часов в учебном плане – это способ «оживить» историю, придав ее человеческое лицо.

Рассматривая возможности привлечения художественной литературы к преподаванию истории стран изучаемого иностранного языка, мы говорим об использовании текстов произведений, отражающих исторические события разных эпох. Таким жанром литературы является исторический роман. Именно произведения этого жанра позволяют погрузиться в атмосферу определенного исторического периода, представляя увлекательный рассказ о том времени и его героях. По меткому утверждению Е.А. Шароновой и А.М. Шаронова, «исторический роман утверждает, что история не имеет архива событий и лиц. В ней живо каждое мгновение» [4, с. 195].

Исторический роман как жанр литературы уходит корнями в XIX столетие. Его основоположником считают В. Скотта, создавшего целый ряд выдающихся произведений об истории Шотландии и Англии. В дальнейшем в разные периоды, начиная со второй половины XIX века по XXI, этот жанр развивался, менялся вместе со сменой эпох, претерпевал взлеты и падения. Его формирование и распространение в литературе произошло «в связи утверждением в художественной литературе принципа историзма» [5, с. 63]. По мнению А.Ю. Перевезенцевой, в процессе своего развития жанр исторического романа «раздвинул границы своих художественных возможностей, обогатившись не только обращением к различным периодам истории, но и новой проблематикой» [6, с. 500]. Разработка теории этого жанра проходила на протяжении многих десятилетий. В разное время предлагались различные определения понятия «исторический роман», более общего или более частного характера. По определению, данному Б.М. Жачемуковой и Ф.Б. Бешуковой, «исторический роман» – это «роман, действие которого развертывается на фоне исторических событий» [7, с. 1]. В той же работе этих исследователей находим предположение о необходимости различения понятий «исторический роман» и «роман об историческом прошлом». Различие между двумя терминами состоит в том, что понятие «исторический роман» применяется к произведениям, в которых в качестве главных или важных действующих лиц фигурируют известные личности прошлого. «Романы об историческом прошлом», в свою очередь, повествуют о вымышленных героях, живущих в определенную историческую эпоху [7]. В целом большинство ученых используют термин «исторический роман» как универсальный применительно ко всем художественным произведениям об истории той или иной страны.

Английский, а точнее, британский исторический роман, так же как и сам жанр в целом, в ходе своего развития претерпевал значительные метаморфозы. Являясь родиной жанра, на протяжении двух веков Великобритания дала миру значительное число авторов, обращавшихся к самым разным периодам истории своей страны. В XIX веке вслед за В. Скоттом к истории обращались Э. Бульвер-Литтон, Х. Хаггард, Ч. Диккенс и др. В XX веке после экспериментов В. Вулф возникает всплеск интереса к жанру, и начинается новая эпоха его развития. В конце XX – начале XXI вв. многие исторические романы становятся бестселлерами, в это время творят М. Стюарт, К. Фоллет, Ф. Грегори, Дж. Хиксон, Э. Виэр, Б. Корнуэлл, Э. Резерфорд, Х. Мантель и др. Каждый из этих авторов уникален и представляет свое видение и понимание британской истории. Их произведения обладают разной степенью художественной ценности, но все они делают историю живой и доступной для понимания. Как нельзя более справедливым кажется утверждение о том, что современный исторический роман «демонстрирует широчайший спектр художественных новшеств, небывалое разнообразие стилистических решений и приемов» [8, с. 99].

Безусловно, изучение истории, пусть даже и филологами, не может быть полностью основано на художественной литературе. Исторические романы не всегда представляют полностью достоверную картину происходивших некогда событий. Часто история является лишь фоном, на котором выписываются взаимоотношения героев, их чувства и переживания. Однако, несмотря на это, работа с такими произведениями литературы может внести разнообразие в традиционные практические занятия, мотивируя обучающихся как к изучению истории, так и к чтению на изучаемом иностранном языке. Последнее, с одной стороны, само по себе является безусловным преимуществом при овладении иностранным языком. С другой стороны, знакомство с новыми литературными произведениями расширяет филологический кругозор студентов, обогащает их внутренний мир, что также вносит вклад в их подготовку как учителей-филологов.

Рассматривая возможность использования текстов исторических романов на занятиях по дисциплине «История страны изучаемого языка», можно предвидеть трудности, возникающие в работе с объемными текстами, требующими длительного чтения и осмысления. Представляется необходимым организовать работу на занятии так, чтобы при минимальных временных затратах задействовать как можно больше обучающихся. Среди технологий обучения, позволяющих найти оптимальное решение данной задачи, наиболее подходящими представляются групповые, а именно – «обучение в сотрудничестве». Ее применение позволяет активизировать взаимодействие участников группы, сориентировать их на решение важной для всех задачи. Умение работать в команде является исключительно важным в современном мире, а сотрудничество в процессе обучения вносит большой вклад в развитие этого умения. По определению Т.И. Ланцовой, «сотрудничество – это совместная работа нескольких человек, направленная на достижение общей цели» [9, с. 3]. В целом на современном этапе технология обучения в сотрудничестве представляет совокупность приемов, «объединенных общей логикой познавательной и организационной деятельности обучающихся, которая позволяет реализовывать основополагающие принципы личностно ориентированного компетентностного подхода к обучению и обеспечить процесс успешной совместной деятельности обучающихся… в малых группах сотрудничества» [10, с. 44]. В целом обучение в сотрудничестве делает образование более гуманным, а обучающиеся получают более комфортную психологическую среду обучения.

Первые упоминания об обучении во взаимодействии относятся еще ко временам Античности, но настоящий интерес к нему возник в первой четверти прошлого века. При этом большой вклад в разработку метода был сделан советскими педагогами А.Г. Ривиным, П.П. Блонским и др. Современные теории обучения в сотрудничестве были разработаны во второй половине XX столетия такими зарубежными учеными, как Р. Славин, Р. и Д. Джонсоны, Э. Аронсон и др. Один из главных теоретиков обучения в сотрудничестве Р. Славин говорит о важности мотивации и социального взаимодействия как составляющих метода [11]. По его мнению, роль мотивации трудно переоценить, сама педагогическая технология функционирует благодаря наличию мотивации, которая также занимает важное место в воспитании обучающихся. Ведь общей цели можно достичь только если успешно работает каждый участник команды, следовательно, необходима взаимоподдержка. Социальное взаимодействие также является существенным компонентом в достижении общего успеха, так как в процессе формируются необходимые коммуникативные стратегии, речевые умения и навыки. Кроме этого, обучение в сотрудничестве помогает развивать когнитивную сферы обучающихся, способствует их психическому развитию, учит искать компромисс в сложных и неоднозначных ситуациях. Эффективность обучения в сотрудничестве, как считал Р. Славин, также объясняется теорией генеративного обучения. Согласно этой теории, существует несколько этапов генеративного обучения. Вначале происходит обращение обучающегося к уже имеющемуся опыту, затем интегрируются полученные и старые знания, в результате чего появляется знание новой формы. В конце старое и новое «улучшается» путем применения нестандартного решения. Технология сотрудничества дает возможность искать и находить новые, нестандартные пути решения проблемы и закрепления знаний. Основные положения технологии обучения в сотрудничестве также рассматривались Р. и Д. Джонсонами. Среди важнейших составляющих описываемой технологии они назвали позитивную взаимозависимость, индивидуальную ответственность каждого участника за общий результат, умение осуществлять коммуникацию, социализацию и умение проводить рефлексию по результатам общей работы. [12]. Некоторые исследователи говорят об американской и европейской разновидностях технологии сотрудничества. Сторонники американского варианта считают, что главной целью применения обучения в сотрудничестве является усвоение новой информации и формирование тех или иных навыков. В европейской традиции акцент делается на использовании проектной методики и организации дискуссий [13].

В разное время педагогами предлагались самые различные модели анализируемой технологии, позднее усовершенствованные в ходе работы с разными категориями обучающихся. Среди самых популярных вариантов обучения в сотрудничестве следует упомянуть «Обучение в команде» (английское название – Student Team Learning-STL), «Пила», (английское название Jigsaw), «Обучаемся вместе» (Learning Together – LT) и «Групповая исследовательская работа» (Group Investigation – GI). Каждая упомянутая модель имеет свои преимущества, как и определенные недостатки, и каждая модель в большей или меньшей степени подходит для определенного вида работы со студентами.

В нашем случае в процессе преподавания дисциплины «История страны изучаемого языка» представляется возможным применение модели Group Investigation («Групповая исследовательская работа»). Данный вид обучения в сотрудничестве делает акцент на самостоятельной работе студентов. Работа проводится в командах, включающих от 2 до 6 участников. В ходе деятельности каждая команда может ознакомиться с тематикой намечаемых исследований. Выбрав тему, члены команды могут сами спланировать исследование, организовать обсуждение хода работы и промежуточных результатов, подготовить финальную презентацию и доклад, которые будут представлены на завершающем занятии [13]. Данная модель, применительно к преподаванию дисциплины «История страны изучаемого языка», способствует более рациональному использованию времени, отводимому на практические занятия. Вовлечение студентов в групповую исследовательскую работу позволяет не только стимулировать их интерес к научно-исследовательской деятельности, но и приобщить их к чтению оригинальной литературы на изучаемом иностранном языке, одновременно активизируя их филологические умения и навыки. Данный вид работы, безусловно, требует тщательной подготовки и вдумчивого руководства со стороны обучающего. Для успешного применения этой модели технологии необходимо провести ее

определенную адаптацию с учетом особенностей обучаемой группы и потребностей процесса обучения. Необходимо понимание того, какое количество часов возможно потратить на данную работу, каков уровень владения иностранным языком у студентов, проявляют ли они склонность и интерес к исследовательской деятельности и готовы ли работать самостоятельно. Также важным фактором для успешного обучения представляется комфортный психологический климат в группе, с тем чтобы уже на начальном этапе у студентов не возникало возражений против объединения в команды и дальнейшей совместной работы. Безусловно, весь курс обучения истории не может быть построен на работе с художественной литературой. Для этого необходимо либо выделить отдельную тему, либо провести данное занятие на заключительном этапе курса с целью подведения итогов. Нами применялись оба подхода, однако привлечение исторического романа в конце курса оказалось более продуктивным. Суть задания состоит в том, чтобы, самостоятельно поработав с произведениями о разных эпохах, сравнить авторскую интерпретацию событий с объективными историческими фактами и представить доклад на занятии в аудитории. Таким образом студентам предоставляется возможность как бы заново пройтись по страницам истории и повторить уже полученные знания.

Собственно процесс работы проводится в несколько этапов.

На первом этапе, в начале семестра, студентам сообщается о задании и происходит распределение по командам. В зависимости от общего количества студентов в группе одна команда может включать от 4 до 6 человек. Команды получают список исторических романов об Англии (Великобритании), охватывающих период истории страны от Англо-саксонских королевств до Первой мировой войны. Все романы являются произведениями англоязычных авторов и рекомендуются для чтения в оригинале. Каждая команда выбирает по два произведения разных авторов, посвященных одной и той же эпохе или историческому событию. Здесь возможно распределение книг между двумя частями команды. Так каждая из двух микрокоманд выбирает один из двух романов. На втором этапе, на протяжении 5-6 недель члены команды читают произведения, идентифицируют описываемый период истории. При этом им необходимо составить глоссарий из исторических названий, топонимов, антропонимов, слов-историзмов, а также краткий план-опору для пересказа сюжета. В их задачи также входит выявление авторской трактовки описываемых событий и отношения к ним. Это комплексный и самый длительный этап работы, так как составление глоссария возможно только в процессе чтения, а осмысление авторской позиции может происходить как одновременно с восприятием текста, так и по завершении чтения. На третьем этапе микрокоманды обмениваются информацией о сюжете прочитанных книг, составляют общий глоссарий и обсуждают авторскую интерпретацию событий. Четвертый этап состоит в работе с учебной и научной литературой по изучаемому периоду. Обучающиеся могут обратиться к своему лекционному курсу, а затем поработать с учебными материалами и научными статьями. Это дает возможность глубоко проработать тему, при этом сопоставить исторические факты и их художественную интерпретацию. На пятом этапе команды должны приготовить презентацию и доклад, в котором будут отражены сюжеты прочитанных произведений, особенности подачи материала авторами, а также сравнительный анализ реальных исторических фактов и их отражение в произведениях. Также команды должны представить списки наиболее значимых имен исторических личностей и географических названий, связанных с анализируемыми событиями и упоминаемых в прочитанных романах. Вторым списком могут быть наиболее частотные историзмы, отражающие реалии того времени. После презентации между командами возможна организация дискуссии по прочитанному. Важным стимулом к обсуждению может стать обращение к одному и тому же автору разными командами. Так, некоторые писатели имеют серии произведений, в хронологическом порядке повествующих об истории Британии в достаточно большие отрезки времени. Исходя из этого, разные команды, работающие с разными историческими эпохами, могут получить в свое распоряжение тексты одного автора. В ряде случаев это мотивирует студентов к более активной коммуникации. Заключительным этапом работы должна стать рефлексия. Участники высказывают свое мнение о проделанной работе, отмечают достоинства и недостатки получившихся презентаций, сложности, возникшие в ходе исследования. Необходимо отметить, что в ходе работы преподавателю отводится роль консультанта. Он может дать рекомендации по выбору произведений, составлению глоссария и подготовке финальной презентации и доклада. Также нужно обратить внимание на то, что они сами могут принимать решение о распределении обязанностей в команде, определяя, кто из ее участников наилучшим образом способен справиться с тем или иным заданием.

Подводя итоги, следует отметить, что поставленные задачи были успешно решены. Доказано, что использование аутентичной художественной литературы, а именно – жанра исторического романа в комбинации с технологией сотрудничества в преподавании страноведческих дисциплин студентам-филологам открывает большие возможности не только для повышения мотивации обучающихся, но и уровня их филологической компетентности. Рассмотрев специфику жанра исторического романа и технологии сотрудничества, мы представили шестиэтапный вариант задания, позволяющий применить данную технологию на занятиях со студентами. В результате работы было отмечено повышение мотивации студентов к изучению дисциплины «История страны изучаемого языка» и чтению художественной литературы на иностранном языке. Статья может оказаться полезной для специалистов в области преподавания страноведческих курсов в вузе. В перспективе предполагается исследование возможностей применения текстов исторических произведений на занятиях в неязыковых группах филологов.

Библиографический список

1. Кузнецова Е.О. Художественный текст как единица формирования лингвострановедческих знаний. *Вестник СПбГУ.* Серия 9. 2011; Выпуск 3: 118–126.
2. Кирдякин А., Сулак С. К вопросу о роли художественной литературы в обучении иностранному языку как специальности. *Международная научно-практическая конференция «Наука. Образование. Культура»:* 31-ая годовщина Комратского государственного университета. Комрат: КГУ, 2022: 79–83.
3. Лубожева Л.Н. Метод «Перевернутый класс» на занятиях по иностранному *языку в вузе (алгоритм работы). Russian Journal of Education and Psychology.* 2022. V. 13. № 4:71-87.
4. Шаронова Е.А., Шаронов А.М. Жанровая специфика русского исторического романа. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019; Т. 12, Выпуск 1: 195–200.
5. Егорова О.Н. Лингвоспецифика исторического романа. *Вестник Вятского государственного университета.* 2016; № 4: 63–67.
6. Перевезенцева А.Ю. Развитие исторической прозы в английской литературе XX века. *Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского*. 2011; № 6 (2): 500–503.
7. Жачемукова Б.М., Бешукова Ф.Б. Художественная специфика жанра исторического романа. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: *Филология и искусствоведение*. 2011; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-spetsifika-zhanra-istoricheskogo-romana
8. Богданович С.Э. Специфика жанровой доминанты современного реалистического исторического романа. *Вестник МГУ имени А.А. Кулешова*. 2005; № 4 (22): 98–105.
9. Ланцова Т.И. Технологии сотрудничества как условие изменения качества начального общего образования. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2023; Т. 11, № 5: 1–14.
10. Соснин Н.А. Компетентностный подход: проблемы освоения. *Высшее образование в России.* 2014; № 6: 42–45.
11. Slavin R. Cooperative learning and academic achievement. Why does groupwork work? *Anales De Psicologia.* 2014; № 30 (3): 781–791.
12. Jonson D., Jonson R. Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education.* 2002; № 22 (1): 95–10.
13. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования.* Москва: Издательский центр «Академия», 2008.

References

1. Kuznecova E.O. Hudozhestvennyj tekst kak edinica formirovaniya lingvostranovedcheskih znanij. *Vestnik SPbGU.* Seriya 9. 2011; Vypusk 3: 118-126.
2. Kirdyakin A., Sulak S. K voprosu o roli hudozhestvennoj literatury v obuchenii inostrannomu yazyku kak special'nosti. *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya «Nauka. Obrazovanie. Kul'tura»:* 31-aya godovschina Komratskogo gosudarstvennogo universiteta. Komrat: KGU, 2022: 79-83.
3. Lubozheva L.N. Metod «Perevernutyj klass» na zanyatiyah po inostrannomu *yazyku v vuze (algoritm raboty). Russian Journal of Education and Psychology.* 2022. V. 13. № 4:71-87.
4. Sharonova E.A., Sharonov A.M. Zhanrovaya specifika russkogo istoricheskogo romana. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; T. 12, Vypusk 1: 195-200.
5. Egorova O.N. Lingvospecifika istoricheskogo romana. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 4: 63-67.
6. Perevezenceva A.Yu. Razvitie istoricheskoj prozy v anglijskoj literature XX veka. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N.I. Lobachevskogo*. 2011; № 6 (2): 500-503.
7. Zhachemukova B.M., Beshukova F.B. Hudozhestvennaya specifika zhanra istoricheskogo romana. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: *Filologiya i iskusstvovedenie*. 2011; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-spetsifika-zhanra-istoricheskogo-romana
8. Bogdanovich S.`E. Specifika zhanrovoj dominanty sovremennogo realisticheskogo istoricheskogo romana. *Vestnik MGU imeni A.A. Kulyashova*. 2005; № 4 (22): 98-105.
9. Lancova T.I. Tehnologii sotrudnichestva kak uslovie izmeneniya kachestva nachal'nogo obschego obrazovaniya. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2023; T. 11, № 5: 1-14.
10. Sosnin N.A. Kompetentnostnyj podhod: problemy osvoeniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2014; № 6: 42-45.
11. Slavin R. Cooperative learning and academic achievement. Why does groupwork work? *Anales De Psicologia.* 2014; № 30 (3): 781-791.
12. Jonson D., Jonson R. Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education.* 2002; № 22 (1): 95-10.
13. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.

Статья поступила в редакцию 09.07.25

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-247-249

Ivanova A.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Pedagogical Institute, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: mionova-72@mail.ru*
Olesova M.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Yakut Pedagogical College of the Republic of Sakha (Yakutia) named after S.F. Gogolev (Yakutsk, Russia), E-mail: Olesovamaria@mail.ru*

DEVELOPMENT OF VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS IN THE PROCESS OF ETHNOCULTURAL EDUCATION. The article describes the pedagogical process of the Yakut Industrial and Pedagogical College named after V.M. Chlenov of the Republic of Sakha (Yakutia). The problem of educating the younger generation is complicated by the current state of society, vulnerable to negative information, aggressive propaganda from social networks that ignore traditional, spiritual and moral values. Small peoples of the country can become disoriented, losing their ethnic identity. In this regard, the scientific community is faced with the task of renewing the potential of ethnopedagogy as one of the ways to preserve the cultural, historical, traditional values of peoples in the current situation. The objective of the work is to identify the theoretical foundations of the problem of developing value orientations (basic concepts, diagnostic tools, educational programs, implementing the pedagogical conditions of students in the process of ethnocultural education) and testing their effectiveness in practice. The task is achieved through the implementation of the educational program. The program is developed on the basis of ethnopedagogy such as taking into account the ethnic characteristics of students and the characteristics of the region. The value of the work lies in the further development of the problems of developing value orientations not only for the indigenous peoples of the North, Siberia, and the Far East of Russia.

Key words: **values, value orientations, ethnocultural education, program education, ethnopedagogy, Olonkho epic**

А.В. Иванова, *д-р пед. наук, проф., Педагогический институт Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: mionova-72@mail.ru*
М.Д. Олесова*, канд. пед. наук, педагог Якутского педагогического колледжа Республики Саха (Якутия) имени С.Ф. Гоголева, г. Якутск, E-mail: Olesovamaria@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье описывается педагогический процесс Якутского индустриально-педагогического колледжа имени В.М. Членова Республики Саха (Якутия). Проблема воспитания подрастающего поколения затрудняется нынешним состоянием социума, уязвимого в отношении негативной информации, агрессивной пропаганды из социальных сетей, игнорирующих традиционные духовно-нравственные ценности. Малочисленные народы страны могут дезориентироваться, теряя свою этническую принадлежность. В связи с этим перед научным сообществом стоит задача возобновления потенциала этнопедагогики как одного из способов сохранения культурно-исторических, традиционных ценностей народов в сложившейся ситуации. Целью работы является выявление теоретических оснований проблемы развития ценностных ориентиров (основные понятия, диагностический инструментарий, программы воспитания, реализующей педагогические условия обучающихся в процессе этнокультурного воспитания), и проверка их эффективности на практике. Достижение цели было возможно посредством внедрения программы воспитания. Программа была разработана на основе принципов этнопедагогики, таких как учет этнических особенностей обучающихся и особенностей региона. Ценность работы заключается в дальнейшем развитии проблем развития ценностных ориентиров не только коренных малочисленных народов Севера, но и Сибири и Дальнего Востока России.

Ключевые слова: **ценности, ценностные ориентиры, этнокультурное воспитание, программа воспитания, этнопедагогика, эпос олонхо**

В период трансформации общества ценности теряют свою актуальность, тем самым обесцениваясь в сознании молодежи. Опыт предков, национальная культура, история, язык выступают средством воспитания молодого поколения в современном этапе развития общества. В связи с этим возобновление идей народного воспитания посредством развития ценностных ориентиров (ЦО) как проблема воспитания подрастающего поколения все больше вызывает интерес в научном сообществе.

В многонациональном обществе России, где разные нации живут мирно, как единая семья, этнокультурное воспитание подрастающего поколения имеет определяющее значение. Каждый народ обладает своими уникальными традициями, языком и т. д. Благодаря им идет процесс идентификации нации в мировом сообществе. Отсюда следует, что одной из задач этнопедагогики является передача накопленного опыта предков молодому поколению.

Цель исследования: выявление теоретических оснований проблемы развития ЦО обучающихся в процессе этнокультурного воспитания (ЭКВ) (основные понятия, диагностический инструментарий, программы воспитания (Программы), реализующей педагогические условия) и представление результатов проверки их эффективности на практике. Задачи исследования: 1) научное обоснование ЦО обучающихся посредством ЭКВ; 2) формирование диагностического комплекса развития ЦО обучающихся в процессе ЭКВ, который состоит из структурных компонентов и методик изучения ЦО; 3) разработка Программы; 4) проведение исследования развития ЦО обучающихся колледжа в процессе ЭВ.

Научная новизна исследования: уточнены понятия «ценностные ориентиры», «развитие ценностных ориентиров в процессе этнокультурного воспитания», обоснован диагностический инструментарий выявления уровня развития ценностных ориентаций, разработана Программа развития ценностных ориентиров (Программа).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что уточнены понятия «ценностные ориентиры», «развитие ЦО в процессе ЭКВ», обоснован диагностический инструментарий выявления уровня развития ЦО, разработана Программа.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработана и реализована Программа, внедрен сформированный диагностический инструментарий выявления уровней развитии ЦО.

Методологическую базу исследования составляет комплекс подходов, включающий аксиологический, системно-деятельностный, личностно ориентированный с учетом принципов природосообразности, культуросообразности и воспитания в коллективе, через коллектив. Методы: проведение эксперимента, тестирование, анкетирование, опрос, наблюдение за воспитательным процессом, рефлексия по итогам проведенных воспитательных мероприятий, получение результатов исследования, методы математической статистики по выявлению средневзвешенных показателей уровней развития ЦО, методики ранжирования ЦО обучающихся С.С. Бубновой, А.Н. Леонтьева, М. Рокича.

Термины «ценность» «ценностные ориентиры», не являясь категорией конкретной науки, имеют междисциплинарное значение. Их проблемы изучают не только в философии, социологии, психологии, педагогике, но и в экономике, политологии, истории и др. науках.

В психолого-педагогической литературе проблема «ценностные ориентиры» изучалась с точки зрения изменения в структуре человека в работах А.Н. Леонтьева, В.А. Ядова, М.С. Яницкого и др.

В современной педагогике данную проблему исследуют И.Д. Белановская [1], Ю.С. Реприндева [2] и др. В работах С.С. Бубновой [3], Д.А. Леонтьева [4], М. Рокича [5] и др. представлены методики изучения ценностных ориентиров. В.И. Долгова с соавторами провела исследование с применением вышеупомянутых методик изучения ценностных ориентиров [6].

Понятие «ценностные ориентиры» трактуется как «комплексный феномен, детерминирующий как отношение к себе, так и к окружающему миру» [7] и «отражает те ценности и общие мировоззренческие установки, которые человек рассматривает в своем сознании как стратегические жизненные цели» [8, с. 299].

Таким образом, понятие «ценностные ориентиры», по мнению ученых, представляется как учет личных и общественных ценностей, которые нашли отражение в стратегических жизненных целях.

В целом теоретический анализ специальной литературы за последние 4 года показал, что проблема развития ценностных ориентиров изучалась в общеобразовательной школе [9], высшем учебном заведении [10] или «посредством волонтерской деятельности» [11] и т. д., однако «… в процессе этнокультурного воспитания» не нашла своего отражения в исследованиях ученых либо рассматривалась частично в общеобразовательных школах и вузах.

Каждый народ представляет ту или иную этническую культуру, которая является фундаментом народного воспитания (этнопедагогики). Идеи народного воспитания рассматривались такими зарубежными учеными, как Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци и др. Истоки этнопедагогики отражены в трудах отечественных исследователей: Н.Д. Волкова, Н.Д. Никандрова, К.Д. Ушинского и др. Теорети-

ко-методологическая основа этнопедагогики освещена в работах таких авторов, как А.А. Григорьева, Н.П. Олесов, И.С. Портнягин и др.

Основываясь на их положениях, можно заключить, что эпос олонхо как средство развития ЦО представляется как историческая память народа [12, с. 71] и общественных идей, ценностей, как средство и нормы поведения, способствующие приобщению молодежи к нравственно-эстетическому воспитанию [13, с. 145].

Эпос олонхо как средство развития ЦО представляет историческую память народа и общественные идеи, ценности и нормы поведения для передачи будущему поколению. Благодаря уникальной природе народ саха приобрел свой менталитет, характер, по которым происходит идентификация этноса не только в российской, но и в мировой цивилизации. Отсюда следует, что эпос олонхо представляет собой уникальную национальную культуру, историческую память и язык своей нации.

Таким образом, развитие ЦО в процессе ЭКВ понимается как целостный воспитательный процесс по присвоению национальных и российских ценностей на основе этнической самобытности народа.

В результате анализа литературы нами выявлен и обоснован диагностический комплекс, который состоит из структурных компонентов:

1. Когнитивный компонент – методика «Ценностные ориентации» М. Рокича в научной среде признается как наиболее популярная и распространенная. Представляет собой терминальные и инструментальные ценности, каждые из которых имеют 18 суждений о ценностях. Респонденту дано право выбирать ценности по степени важности;

2. Эмоциональный компонент – тест «Смысложизненные ориентации» А.Н. Леонтьева имеет 5 субшкал, по которым должны оценивать смысл жизни либо в будущем, либо в настоящем или прошлом и т. д. Тест состоит из 20 пар противоположных утверждений, из которых следует выбирать правильные ответы и т. п.;

3. Поведенческий компонент – методика С.С. Бубновой «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» имеет отличительный характер как изучение ЦО в реальной жизни. Опросник состоит из 66 вопросов, на которые нужно ответить «да» или «нет», поставить знаки (–) или (+). Результат обрабатывается с помощью ключа.

Данные методики выбраны нами по простоте использования и результатам исследования.

На основе приведенных доводов нами разработана Программа, которая содержит цель, задачи, концептуальную основу, педагогические условия развития ЦО обучающихся в процессе ЭКВ, результаты совместной воспитательной деятельности и рефлексию.

Целью является развитие ЦО обучающихся в процессе ЭКВ РС(Я). Задачами являются следующие: 1) выявить и обосновать педагогические условия и провести воспитательные мероприятия в рамках Программы; 2) провести исследования по развитию ЦО; 3) подвести итоги исследования.

Подходы: аксиологический, системно-деятельностный, личностно ориентированный. Принципы: природосообразности, культуросообразности, воспитания в коллективе и через коллектив. Воспитательные технологии: педагогическая поддержка, создание успеха, поощрение коллективных творческих дел [14]. Обоснованы педагогические условия развития ЦО обучающихся в процессе ЭВ: 1) присвоение ЦО, которое происходит в рамках I раздела; 2) принятие ЦО происходит в рамках II раздела; 3) осознание ЦО происходит в рамках III и VI разделов Программы.

Таким образом, разработана Программа для реализации педагогических условий развития ЦО обучающихся в процессе ЭКВ, о котором идет речь ниже.

Программа имеет IV раздела: 1) адаптация обучающихся как фактор присвоения ценностей общества; 2) ЭКВ – приобщение обучающихся к традиционным этническим и российским ценностям; 3) привлечение обучающихся в кружковую и спортивную деятельность (кружковая работа и спортивные секции); 4) совместная работа студенческого самоуправления с субъектами воспитательной деятельности (работодатели, социальные институты, родители, педагогические работники колледжа).

Для проведения мероприятий использованы современные программы информационно-коммуникационных технологий: электронная почта, zoom, whatsapp, discord, skype и т. д. Для проведения исследования среди обучающихся был использован сервис googl-таблица.

Экспериментальной базой исследования является ЯИПК, который находится в г. Якутске РС (Я). В студенческом общежитии всего проживают 661 обучающийся из 8 ОУ СПО. Участниками эксперимента являются обучающиеся в количестве 229 чел. в возрасте с 15 до 17 лет. Возраст обучающихся совпадает с периодом юности, который, по законодательству РФ, подпадает под категорию лиц, не достигших совершеннолетия.

Эксперимент проводился с 2019 по 2022 год в 3 этапа: 2019–2020 годы – констатирующий, 2020–2021 годы – формирующий, 2021–2022 годы – итоговый.

В формирующем этапе исследования внедрена в воспитательный процесс Программа. В основу разработки Программы легла авторская методическая разработка «Изучение олонхо посредством рисунков якутского художника И.И. Пестрякова» [15].

В констатирующем этапе была проведена первичная диагностика с целью выявления уровней развития ЦО обучающихся. Было охвачено всего 229 респондентов, из них в контрольной группе – 114 человек, в экспериментальной – 115 человек.

Формула для расчета средневзвешенного уровня: $\frac{(В\times3)+(С\times2)+(Н\times1)}{3}$, где высокий уровень – В, средний уровень – С, низкий уровень – Н. Результаты исследования по компонентам приведены в табл. 1.

Из табл. 1 видно, что на констатирующем этапе («ДО») существенных отличий не выявлено: высокий уровень у КГ1 – 20%, у ЭГ1 – 21%; у КГ2 – 21%, ЭГ2 – 23%; у КГ3 – 22%, ЭГ3 – 24%. Средний уровень у КГ1 – 32%, у ЭГ1 – 33%; у КГ2 – 35%, ЭГ2 – 35%; у КГ3 – 32%, ЭГ3 – 34%. Низкий уровень у КГ1 – 48%, у ЭГ1 – 46%; у КГ2 – 44%, ЭГ2 – 42%; у КГ3 – 46%, ЭГ3 – 42%. Если обратить внимание на результаты средневзвешенного уровня, что видно в табл. 1, то разница на констатирующем и контрольном этапах исследования составляет в группах КГ и ЭГ: когнитивный компонент – 2,67% и 7%, эмоциональный компонент – 1,33% и 3,67%, поведенческий компонент – 2% и 7%, что показывает существенные отличия.

Полученные результаты по развитию ЦО обучающихся в процессе ЭКВ могут представлять ценность не только в образовательных учреждениях РС(Я), но и за пределами РФ, т. к. развитие всего человечества невозможно без учета национально-этнических особенностей каждого народа, который в мировой цивилизации представляет свою идентичную этническую культуру, историю, язык и т. д. В связи с этим важно дальнейшее изучение проблем развития ценностных ориентиров не только коренных малочисленных народов Севера, но и Сибири, Дальнего Востока РФ.

В нашем исследовании способом реализации процесса развития ЦО является Программа, которая разработана на основе якутского фольклора – эпоса

Таблица 1

Уровни развития ценностных ориентиров констатирующего и контрольного этапов КГ и ЭГ по компонентам, в % и количестве чел.

Группы	Этапы	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Средне-взвешенный уровень
1.	Когнитивный компонент /				
КГ	«До»	20% (23 чел.)	32% (36чел.)	48% (55 чел)	57,33%
	«После»	22% (25 чел.)	36% (41 чел.)	42% (48 чел.)	60%
ЭГ	«До»	21% (24 чел.)	33% (38 чел.)	46% (53 чел.)	58,33%
	«После»	28% (32 чел.)	40% (46 чел.)	32% (37 чел.)	65,33%
2.	Эмоциональный компонент				
КГ	«До»	21% (24 чел.)	35% (40 чел.)	44% (50 чел.)	59%
	«После»	23% (26 чел.)	35% (40 чел.)	42% (37 чел.)	60,33%
ЭГ	«До»	22% (25 чел.)	37% (43 чел.)	41% (47 чел.)	60,33%
	«После»	27% (31 чел.)	38% (47 чел.)	35% (43 чел.)	64%
3.	Поведенческий компонент				
КГ	«До»	22% (25 чел.)	32% (37 чел.)	46% (52 чел.)	58,66%
	«После»	24% (27 чел.)	34% (39 чел.)	42% (48 чел.)	60,66%
ЭГ	«До»	23% (27 чел.)	35% (40 чел.)	42% (48 чел.)	60,33%
	«После»	32% (37 чел.)	38% (43 чел.)	30% (34 чел.)	67,33%

олонхо. Главный герой эпоса олонхо – *Ньургун Боотур* (Нюргун Ботур) – выступает как эталон человека заботливого, любящего сына, неравнодушного к судьбе родины, защитника своего народа и т. д.

Таким образом, в статье раскрыт теоретический анализ основных понятий. Выявлен и обоснован диагностический комплекс оценки развития ЦО. Представлена апробация Программы, разработанной с применением потенциала этнопедагогики. Доказана эффективность использования педагогических условий, форм, средств, методов развития ЦО в процессе ЭКВ.

Таким образом, можно утверждать, что гипотеза о том, что внедрение авторской Программы может положительно влиять на развитие ЦО обучающихся в процессе ЭКВ, полностью подтверждается.

В результате исследования выявлено, что использование средств ЭКВ положительно влияет на развитие ЦО обучающихся. Основным результатом исследования является предложенная нами авторская Программа, которая разработана с применением этнопедагогического потенциала эпоса олонхо.

Разработанные теоретические и практические материалы могут быть использованы педагогическими работниками не только учреждений образования среднего профессионального образования, но и общеобразовательного, дополнительного и др. Дальнейшее развитие данной проблемы может быть рассмотрено в аспекте изучения ценностей, ЦО разных стран мира, в том числе – коренных малочисленных народов Севера Сибири, Дальнего Востока и др.

Библиографический список

1. Белоновская И.Д., Кирьякова А.В., Ольховая Т.А. *Аксиология образования: Прикладные исследования в педагогике*. Москва: ООО «ФЛИНТА», 2021.
2. Репринцева Ю.С. *Школьное экологическое образование как культурное пространство формирования ценностного потенциала обучающихся*: коллективная монография по материалам X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 2021: 225–227.
3. Бубнова С.С. Методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности. *Методы психологической диагностики*: сборник. Москва:1994: 144–157.
4. *Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева. ПСИ: работы по психологии*. Avialable at: https://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/test-smyslozhiznennykh-oriyentatsiy-szho-d-a-leontyeva
5. Леонтьев Д.А. *Методика изучения ценностных ориентации*. Москва: Смысл, 1992.
6. Dolgova V.I., Apushkina K.N., Sajfullina K.R. The study of value orientations among first-year students May 2023. *SHS Web of Conferences*. 2023; № 164.
7. Асташова Н.А. *Концептуальные основы педагогической аксиологии. Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности*: коллективная монография. Серия: Научная школа. 2013: 25–36.
8. Саболевский И.Р. Ценности и ценностные ориентации студентов, занимающихся волонтерской деятельностью. *Материалы XIII Международной научно-практической конференции*. Владимир: Транзит-ИКС, 2024: 298–302.
9. Макадей Л.И. Ценностные ориентации и социальные установки подростков, склонных к девиантному поведению. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 81-3: 341–344.
10. Калинич В.С. Ценностные ориентации и представления молодежи о патриотизме и патриотическом воспитании в современной России. *Социально-гуманитарные знания*. 2023; № 5: 19–29.
11. Кожурова А.А. Формирование ценностных ориентаций младших школьников посредством волонтерской деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 85–87.
12. Карпова Н.П. Роль олонхо в формировании ценностных ориентаций у школьников. *Вестник Якутского государственного университета*. 2009; № 6 (4): 70–73.
13. Колпакова А.П. Формирование у студентов ценностных ориентаций посредством изучения жизни и творчества олонхосутов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 71 (4): 143–146.
14. Степанов П.В. Технологии в воспитании? *Молодой ученый*. 2017; № 1.1 (135.1): 8–9.
15. Иванова А.В., Олесова М.Д. Формирование ценностных ориентаций, обучающихся посредством эпоса олонхо. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2023; № 4: 14–19.

Reverences

1. Belonovskaya I.D., Kir'yakova A.V., Ol'hovaya T.A. *Aksiologiya obrazovaniya: Prikladnye issledovaniya v pedagogike*. Moskva: OOO «FLINTA», 2021.
2. Reprinceva Yu.S. *Shkol'noe `ekologicheskoe obrazovanie kak kul'turnoe prostranstvo formirovaniya cennostnogo potenciala obuchayuschihsya*: kollektivnaya monografiya po materialam X Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Sankt-Peterburg, 2021: 225-227.
3. Bubnova S.S. Metodika diagnostiki individual'noj struktury cennostnyh orientacij lichnosti. *Metody psihologicheskoj diagnostiki*: sbornik. Moskva:1994: 144-157.
4. *Test smyslozhiznennyh orientacij D.A. Leont'eva. PSI: raboty po psihologii*. Avialable at: https://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/test-smyslozhiznennykh-oriyentatsiy-szho-d-a-leontyeva
5. Leont'ev D.A. *Metodika izucheniya cennostnyh orientacii*. Moskva: Smysl, 1992.
6. Dolgova V.I., Apushkina K.N., Sajfullina K.R. The study of value orientations among first-year students May 2023. *SHS Web of Conferences*. 2023; № 164.
7. Astashova N.A. *Konceptual'nye osnovy pedagogicheskoj aksiologii. Pedagogicheskaya aksiologiya: cennostnye dominanty sovremennosti*: kollektivnaya monografiya. Seriya: Nauchnaya shkola. 2013: 25-36.
8. Sabolevskij I.R. Cennosti i cennostnye orientacii studentov, zanimayuschihsya volonterskoj deyatel'nost'yu. *Materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Vladimir: Tranzit-IKS, 2024: 298-302.
9. Makadej L.I. Cennostnye orientacii i social'nye ustanovki podrostkov, sklonnyh k deviantnomu povedeniyu. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 81-3: 341-344.
10. Kalinich V.S. Cennostnye orientacii i predstavleniya molodezhi o patriotizme i patrioticheskom vospitanii v sovremennoj Rossii. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2023; № 5: 19-29.
11. Kozhurova A.A. Formirovanie cennostnyh orientacij mladshih shkol'nikov posredstvom volonterskoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 85-87.
12. Karpova N.P. Rol' olonho v formirovanii cennostnyh orientacij u shkol'nikov. *Vestnik Yakutskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; № 6 (4): 70-73.
13. Kolpakova A.P. Formirovanie u studentov cennostnyh orientacij posredstvom izucheniya zhizni i tvorchestva olonhosutov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 71 (4): 143-146.
14. Stepanov P.V. Tehnologii v vospitanii? *Molodoj uchenyj*. 2017; № 1.1 (135.1): 8-9.
15. Ivanova A.V., Olesova M.D. Formirovanie cennostnyh orientacij, obuchayuschihsya posredstvom `eposa olonho. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya. 2023; № 4: 14-19.

Статья поступила в редакцию 17.07.25

УДК 51 (07)

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-249-251

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*

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF WORKING WITH GIFTED CHILDREN IN MATHEMATICS LESSONS IN 5TH-9TH GRADE INNOVATIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS. In February 2010, Russian President Vladimir Putin approved the National Educational Initiative "Our New School," which aims to create an extensive system for identifying, supporting, and accompanying gifted children. The primary goal of both traditional schools and innovative educational institutions is to identify talented and gifted children, create a creative environment for their self-expression, and teach them to find innovative solutions, be proactive, think creatively, and become active learners. Graduates with these skills will be able to thrive in a high-tech and competitive world. Gifted children are the future of Russia. They will ensure the modernization of the economy and the innovative development of Russia. The article reveals the theoretical and practical aspects of organizing work with gifted children in mathematics classes in grades 5-9, using the example of training students at R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, at the Institute of Physics, Mathematics, and Information Technology Education (IFMiITO) and working with students at the "Sahab" Gymnasium in Makhachakala.

Key words: **giftedness, innovative educational institutions, talent, methodological aspects, projects, object of learning, subject of learning**

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*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 5–9 КЛАССАХ ИННОВАЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В феврале 2010 года Президент РФ Владимир Владимирович Путин утвердил Национальную образовательную инициативу «Наша новая школа», в рамках которой строится разветвленная система поиска, поддержки и сопровождения одаренных детей. Основная цель любой как общеобразовательной школы, так и инновационных учебных заведений – умение выявлять талантливых и одаренных детей, создавать творческую среду для их самореализации, учить находить нестандартные решения, проявлять инициативность, творчески мыслить, быть субъектом обучения. Выпускник, обладающий такими навыками, сможет жить и профессионально работать в высокотехнологичном и конкурентном мире. Одаренные дети – будущее России. Они обеспечат модернизацию экономики и инновационное развитие России. В данной статье нами раскрываются теоретические и практические аспекты организации работы с одаренными детьми на уроках математики в 5–9 классах на примере подготовки студентов Дагестанского государственного педагогического университета им. Р. Гамзатова на базе Института физико-математического и информационно-технологического образования (ИФМиИТО) и работы с учащимися ЧОУ «Гимназия «Сахаб»» г. Махачкалы.

Ключевые слова: **одаренность, инновационные учебные заведения, талант, методические аспекты, проекты, объект обучения, субъект обучения**

Учет проблемы одаренности в преподавании математики в 5–9 классах в современных образовательных учреждениях является все более актуальной и значимой. Наше общество меняется, потребности и запросы становятся выше. Выпускники школ должны быть творческими, неординарными в мышлении, развитыми интеллектуально, с высоким уровнем мышления и логики.

Очень важным для развития одаренности является раннее выявление, обучение, воспитание детей, обладающих талантом. Многие ученые, учителя школ почему-то считают, что таким детям не нужна помощь взрослых наставников. Но, к сожалению, это не так. Одаренные дети живут в своем мире, по своим правилам. Они обладают высокой чувствительностью, памятью, неординарным мышлением. Задачи по математике из школьного курса быстро становятся скучными и неинтересными.

Проблемой подготовки одаренных детей занимались такие выдающиеся ученые, как В.И. Панов, В.М. Загвязинский, М.В. Межиева и многие другие.

Актуальность статьи заключается в том, что на сегодняшнем этапе обучения в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения, с новыми изменениями в системе образования проблема развития одаренности учащихся неразрывно связана с будущей подготовкой учителей и методикой работы в образовательных учреждениях.

Проблема исследования заключается в поиске методов, средств и подходов в организации работы с одаренными детьми на уроках математики в 5–9 классах инновационных учебных заведений.

Объект исследования: теоретические и методические аспекты организации работы с одаренными детьми на уроках математики в 5–9 классах инновационных учебных заведений.

Предмет: педагогические условия работы с одаренными детьми на уроках математики в 5–9 классах инновационных учебных заведений.

Цель: теоретически и методически обосновать организацию работы с одаренными детьми на уроках математики в 5–9 классах инновационных учебных заведений.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность понятий «одаренность», «одаренные дети».
2. Рассмотреть условия воспитания и обучения одаренных детей на уроках математики в 5–9 классах инновационных учебных заведений.
3. Методически и теоретически обосновать организацию работы с одаренными детьми на уроках математики в 5–9 классах инновационных учебных заведений.
4. Разработать схему развития одаренных детей на уроках математики в 5–9 классах.

Гипотеза исследования: педагогическая деятельность по развитию одаренности детей на уроках математики в 5–9 классах будет эффективной если:

– учитель изучит сущность и особенности психического развития одарённых детей;

– работа с одаренными детьми будет вестись систематически на всех этапах обучения учащихся;

– в организации работы с одаренными детьми будут применяться особые формы, методы и средства обучения (особенно современные образовательные технологии и платформы).

Научная новизна данного исследования заключается в решении проблемы выявления и развития одаренных детей в процессе изучения курса математики 5–9 классов инновационных учебных заведений на основе развивающих методик обучения.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании выбора темы исследования и рассмотрении методической схемы организации работы с одаренными детьми на уроках математики в 5–9 классах инновационных учебных заведений.

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

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

Одаренность определяется как системное свойство психики, проявляющееся и развивающееся при наличии соответствующих средовых условий [1, с. 162]. Различают общую и специфическую одаренность. Одаренными и талантливыми детьми можно назвать тех, которые, по оценке специалистов, в силу своих способностей демонстрируют высокие достижения в одной или нескольких сферах:

– интеллектуальной;
– творческо-продуктивного мышления;
– академических достижений (дети, которые хорошо учатся в школе);
– общения и лидерства;
– художественной деятельности.

К группе одаренных детей могут быть отнесены обучающиеся, которые испытывают радость от умственного труда, имеют более высокие по сравнению с большинством остальных сверстников интеллектуальные способности, восприимчивость к учению, творческие возможности и проявления.

Образовательной системой одарёнными признаны дети, превосходящие уровень интеллектуального развития своих сверстников. Они, как правило, проявляют свои способности уже в раннем возрасте. Эти способности относятся ко всем интеллектуальным сферам деятельности: математике, физике, музыке, языку, энциклопедическим знаниям и так далее. Они раньше своих ровесников могут окончить школу и поступить в институт, защитить диссертацию. Одарённые дети обладают многими потребностями, которые стандартная образовательная система не в состоянии удовлетворить. Поэтому в большинстве школ США и Европы были созданы программы для работы с одарёнными детьми.

Безусловно, одарённые дети встречают на своём пути режим наибольшего благоприятствования, однако было бы ошибкой считать, что у них не бывает проблем. Им зачастую не хватает общения и понимания. Учитель должен найти подход, заинтересовать, вовлечь такого обучающегося в интеллектуальную деятельность.

В учебной деятельности наша работа с одарёнными детьми основывается на дифференцированном подходе. Помимо программного материала, мы стараемся подбирать упражнения на развитие логики, олимпиадные задания. В нашей гимназии «Сахаб» проводятся внутришкольные олимпиады по математике. Победители принимают участие в городской олимпиаде по математике. Ежегодно у нас в г. Махачкала проводится олимпиада «Пифагор», где выявляются одаренные дети. В Махачкале их обучение проходит в Республиканском многопрофильном лицее-интернате для одарённых детей. С ними в дальнейшем работают по образовательной программе Центра «Сириус».

Можно отметить, что для одаренных детей характерна высокая скорость развития интеллектуальной и творческой сфер, глубина и нетрадиционность мышления.

Создание условий для развития таких обучающихся, а также просто способных школьников является одним из главных направлений работы школы.

Американский исследователь Блум, изучавший биографии известных людей, подчеркивает: «Каковы бы ни были способности детей в раннем возрасте, без активной поддержки и специальных методов обучения они вряд ли достигли бы тех высот, покорив которые, они и стали знаменитыми». Ярко выраженная одаренность проявляется в деятельности ребенка. Его успехи настолько очевидны, что наличие одаренности не вызывает сомнений. Поэтому специалист в области одаренности детей с высокой вероятностью может уверенно сделать вывод о наличии одаренности или высоких возможностях ребенка. При этом педагог может полноценно оценить «зону ближайшего развития» и правильно установить программу дальнейшей работы с таким учеником. Однако не всегда одаренность столь очевидна [2, с. 12].

Также Блум выделяет три типа учителей, чья работа одинаково важна для развития одарённых учащихся:

1. Учитель, вводящий ребёнка в сферу учебного предмета и создающий атмосферу эмоциональной вовлечённости, возбуждающей интерес к предмету.

2. Учитель, закладывающий основы мастерства, отрабатывающий с ребёнком технику исполнения.

3. Учитель, выводящий одарённых детей на высокопрофессиональный уровень.

Педагоги школы должны нестандартно подходить к организации и проведению уроков, заниматься разработкой авторских программ, находить индивидуальный подход к способностям каждого ребенка. Важно учитывать межпредметные связи и технологии обучения. Система образования – это сложный и постоянно развивающийся процесс, требующий от учителей использовать разные источники получения учащимися знаний по математике – это критическое мышление, использование дифференцированных заданий, обучающих программ (к примеру «Живая математика», «Говорящий ворон» и т. д.) [3, с. 9].

Содержание работы с одаренными детьми определяется в рамках каждой из учебных дисциплин. В классах среднего звена (5–9 кл.) занятия со способными детьми в основном осуществляются через внеурочную деятельность. Небольшие доклады, презентации, разбор самостоятельно приготовленных к занятию занимательных задач – это первые творческие шаги и проявление интереса к математике детей среднего возраста.

В классах старшего звена это и уроки математики, информатики, экономики и факультативные занятия. Многие программы – авторские или переработанные, государственные. Подбор задач, примеров, учебных пособий обеспечивают проведение занятий на высоком уровне. Применение ИКТ позволяет на уроках математики решать задачи по экономике, финансовой математике и выявлять внутри предметные и межпредметные связи. Проектирование межпредметных технологий в подготовке одаренных детей на основе использования ИКТ и практическая реализация разработанной модели является актуальной темой. Этому способствуют и ученические проектные работы по математике, учебно-исследовательские работы с применением ИКТ технологий на уроках [4, с. 3].

Интерес к изучаемым предметам проявляется в участии в олимпиадах разного уровня, конкурсах, конференциях, что обеспечивает формирование аналитического и критического мышления учащихся, развитие познавательных компетенций школьников.

Продемонстрируем, как строится работа с одаренными детьми в ЧОУ «Гимназия «Сахаб». В 5–6 классах работа с одаренными детьми носит больше игровую форму – ребусы, шарады, загадки, сообщения об ученых и т. д. В 7–8 классах – защита проектных работ, решение занимательных задач, олимпиадных задач. В 9 классе организован более серьезный подход в работе с одаренными детьми – внеурочная деятельность в виде кружковой работы, где с такими детьми решаются задачи повышенной сложности, олимпиадные задачи и старинные задачи.

При подготовке будущих учителей математики и информатики в нашем институте физико-математического и информационно-педагогического образования автор настоящей статьи, как методист с более чем 20-летним стажем работы, использует проектные работы, на которых студенты 3 курса представляют различные творческие работы, направленные на реализацию методических аспектов организации работы с одаренными школьниками, носят исследовательский характер и касаются вопросов, которые не изучаются в базовом курсе математики. Они позволяют приобрести как студентам, так и школьникам первоначальный опыт проведения исследовательских работ, самостоятельно научиться добывать знания, используя литературу, ИКТ-ресурсы, рекомендации учителя.

В дальнейшем проектная деятельность реализуется выпускниками в педагогической деятельности в школах, гимназиях и лицеях. Учащимся нравятся проектные работы. Выступая перед сверстниками, ребята учатся представлять свои работы аудитории, дискутировать, отстаивать свою точку зрения. Метод проектов является первым шагом в большую науку. Такая деятельность направлена на развитие креативности, нестандартного мышления.

В ранее опубликованных статьях нами были более подробно раскрыты проектные работы, интерактивные технологии обучения в работе с одарёнными детьми на уроках математики 5–6 классов (см., например, [5, с. 74–75]).

В заключение отметим, что данная тема исследования является актуальной. Нами была предпринята попытка раскрыть понятие «одаренности», приведена методическая схема организации работы с одаренными детьми на уроках математики в 5–9 классах инновационных учебных заведений. В своей педагогической деятельности мы стараемся обучать одаренных детей, используя различные подходы, способы и методы. Важно, что такие дети в результате правильно организованной работы учителя начинают чувствовать себя нужными, востребованными, у них повышается самооценка, появляется желание дальнейшего развития.

Данный материал можно использовать в качестве методических рекомендаций во время проведения занятий со студентами педагогических вузов и в педагогической деятельности учителей.

Библиографический список

1. Панов В.И. Ранняя одаренность и особые психические состояния. *Известия МГТУ «МАМИ»*. 2013; Т. 2, № 4 (18): 161–168.
2. Мират Р. Развитие одаренности учащихся через когнитивные способности на основе таксономии Блума. *GLOBUS. Психология и педагогика*. Научный журнал. 2022; Т. 7, № 1 (45): 11–16.
3. Гульманова Ж.Б., Сапарова Г.С. Роль метода lesson study в формировании функциональной грамотности учащихся на уроке биологии. *GLOBUS. Психология и педагогика*. Научный журнал. 2022; Т. 8, № 1 (46): 16–18.
4. Магомедгаджиева А.М. *Межпредметные технологии обучения в профильной подготовке учащихся в условиях информатизации образовательного процесса инновационных учебных заведений*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2005.
5. Магомедгаджиева А.М., Гаджиагаев Ш.Г., Пайзулаева Р.К., Раджабова Ф.А. Интерактивные технологии обучения в работе с одарёнными детьми на уроках математики 5–6 классов. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 1 (56): 74–75.

References

1. Panov V.I. Rannyaya odarennost' i osobye psihicheskie sostoyaniya. *Izvestiya MGTU «MAMI»*. 2013; T. 2, № 4 (18): 161-168.
2. Mirat R. Razvitie odarennosti uchaschihsya cherez kognitivnye sposobnosti na osnove taksonomii Bluma. *GLOBUS. Psihologiya i pedagogika*. Nauchnyj zhurnal. 2022; T. 7, № 1 (45): 11-16.
3. Gul'manova Zh.B., Saparova G.S. Rol' metoda lesson study v formirovanii funkcional'noj gramotnosti uchaschihsya na uroke biologii. *GLOBUS. Psihologiya i pedagogika*. Nauchnyj zhurnal. 2022; T. 8, № 1 (46): 16-18.
4. Magomedgadzhieva A.M. *Mezhpredmetnye tehnologii obucheniya v profil'noj podgotovke uchaschihsya v usloviyah informatizacii obrazovatel'nogo processa innovacionnyh uchebnyh zavedenij*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2005.
5. Magomedgadzhieva A.M., Gadzhiagaev Sh.G., Pajzulaeva R.K., Radzhabova F.A. Interaktivnye tehnologii obucheniya v rabote s odarennymi det'mi na urokah matematiki 5-6 klassov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 1 (56): 74-75.

Статья поступила в редакцию 17.07.25

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-251-254

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*

THE RELATIONSHIP BETWEEN FOLK TRADITIONS AND BASIC ATTITUDES IN MULTICULTURAL PRESCHOOL PEDAGOGY IN CHECHNYA. Multicultural pedagogy is formed on the basis of recognition of the value of ethnocultural diversity and the desire to form sustainable intercultural interaction. Folk traditions of Chechnya, rooted in the daily life of generations, have a high educational potential. Norms of behavior, ideas about justice, attitude to work and to surrounding children in kindergartens of Chechnya are transmitted through oral creativity, ritual practice and family structures. These elements become effective means of pedagogical influence, especially in an educational environment focused on interethnic harmony. Modern pedagogical practice demonstrates the effectiveness of a dialogue of cultures based on mutual respect and recognition of the value of traditional experience. Integration of folk culture into the system of preschool education of Chechnya contributes to the expansion of horizons of the individual and the formation of a sense of belonging to a common historical and cultural space in students. Consideration of this relationship allows to rethink the humanistic potential of preschool education in the context of cultural plurality.

Key words: **multicultural pedagogy, ethnocultural education, folk traditions, intercultural interaction, cultural identity, folklore, ritual culture, education in diversity, interethnic harmony, education and tradition, Chechen traditions**

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ И БАЗОВЫХ УСТАНОВОК В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ЧЕЧНИ

Поликультурная педагогика формируется на основе признания ценности этнокультурного разнообразия и стремления к формированию устойчивого межкультурного взаимодействия. Традиции чеченского народа, укоренённые в повседневной жизни поколений, обладают высоким воспитательным потенциалом В детских садах Чечни через устное творчество, обрядовую практику и семейные уклады передаются нормы поведения, представления о справедливости, отношение к труду и к окружающим. Эти элементы становятся действенными средствами педагогического воздействия, особенно в образовательной среде, ориентированной на межэтническое согласие. Современная педагогическая практика демонстрирует эффективность диалога культур, основанного на взаимном уважении и признании ценности традиционного опыта. Интеграция народной культуры в систему воспитания дошкольного образования Чечни способствует расширению горизонтов личности и формированию у обучающихся чувства сопричастности к общему историко-культурному пространству. Рассмотрение данной взаимосвязи позволяет по-новому осмыслить гуманистический потенциал дошкольного образования в условиях культурной множественности.

Ключевые слова: **поликультурная педагогика, этнокультурное воспитание, народные традиции, межкультурное взаимодействие, культурная идентичность, фольклор, обрядовая культура, воспитание в разнообразии, межэтническое согласие, образование и традиция, чеченские традиции**

Актуальность выбранной темы заключается в том, что современное дошкольное образовательное пространство функционирует в условиях растущего этнокультурного разнообразия, что требует новых смыслов и форм взаимодействия между представителями разных традиций. Возрастающая подвижность населения, миграционные процессы и трансформация культурной идентичности усиливают значение педагогики, способной не только учитывать специфику этнических мировоззрений, но и выстраивать устойчивые основания для мирного сосуществования. В этой связи обращение к народным традициям как источнику педагогических смыслов приобретает особую значимость. Чеченские народные традиции не утрачивают своей продуктивности даже в условиях глобализации и секуляризации, сохраняя способность формировать личность, уважающую иное, но укоренённую в своём. Поликультурный подход, сопряжённый с народной культурой, открывает возможности для диалога, где не стираются границы, а формируется пространство взаимного признания.

Объект исследования: процесс воспитания в условиях поликультурной дошкольной образовательной среды.

Цель исследования: выявить взаимосвязь между народными традициями и базовыми установками поликультурной педагогики в дошкольной среде Чечни.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические основы поликультурной педагогики и её ценностные ориентиры в современной системе образования.
2. Исследовать сущностные характеристики чеченских народных традиций как источника воспитательного воздействия.
3. Раскрыть механизмы трансляции этнокультурного опыта через образовательную практику.
4. Обосновать педагогическую значимость включения народных форм культурного наследия в поликультурную модель воспитания дошкольного образования Чечни.
5. Оценить влияние народных традиций на формирование межкультурной толерантности и этнической идентичности ребенка.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный подход и обобщение педагогического опыта.

Научная новизна исследования заключается в выявлении и теоретическом обосновании взаимосвязи народных традиций с установками поликультурной педагогики как устойчивого механизма формирования межкультурного воспитания в дошкольной среде Чеченской республики.

Теоретическая значимость определяется расширением научных представлений о педагогических функциях традиционной культуры в структуре поликультурного дошкольного образования Чечни.

Практическая значимость выражается в разработке методических рекомендаций по интеграции элементов народных традиций в воспитательные практики дошкольных образовательных учреждений Чечни, ориентированных на этнокультурное многообразие.

Поликультурная педагогика в современной России представляет собой особое направление образовательной деятельности, ориентированной на воспитание личности, способной к конструктивному межэтническому взаимодействию и осознанному принятию культурного разнообразия. Её теоретический фундамент формируется на пересечении философии образования, этнопедагогики, культурологии и социологии. В условиях возрастания культурной гетерогенности дошкольного пространства поликультурная педагогика становится не просто направлением, а необходимостью, диктуемой социальными реалиями.

Становление поликультурной педагогики в отечественной научной мысли связано с развитием идеи единства воспитания и культурной идентичности. Согласно К.В. Преображенской, поликультурное образование не может быть сведено к механическому сосуществованию этнокультурных компонентов в образовательной среде; оно предполагает осмысление культурных различий как ресурса воспитания гуманной и открытой личности [1, с. 51]. Основные задачи этого направления в дошкольном образовании Чечни связаны с формированием у детей способности понимать и уважать ценности иной культуры при сохранении собственной этнокультурной идентичности.

Ценностные ориентиры поликультурной педагогики восходят к признанию человека как носителя уникального культурного опыта, который должен быть услышан и принят в образовательной среде. При этом образовательный процесс не отрицает культурных различий, но стремится к их продуктивному осмыслению. Как отмечает Ю.Ш. Низамова, развитие поликультурного сознания требует от педагога опоры не только на современные методики, но и на традиционные формы воспитания, укоренённые в этнокультурной среде [2, с. 17]. Такой подход позволяет в детских садах Чечни избежать нивелирования культурных идентичностей в пользу формальной интеграции.

Одним из ключевых понятий, определяющих содержательную структуру поликультурного образования, является культурная толерантность. В отечественной педагогической науке она рассматривается не как пассивное принятие различий, а как активная готовность к взаимодействию с иным культурным кодом. Эта установка реализуется в дошкольных учреждениях Чечни через разработку диалоговых форм обучения, внедрение этнокультурных компонентов в образовательные программы, а также через целенаправленное формирование позитивной этнической самоидентификации. По мнению М.А. Андреева, именно формирование такой идентичности обеспечивает устойчивость воспитательного процесса в условиях этнокультурного многообразия [3, с. 74].

Цели поликультурного воспитания формулируются не только через воспитание уважения к многообразию, но и через осознание ценности историко-культурного опыта собственного народа. Это означает, что поликультурная педагогика не исключает, а напротив, предполагает опору на национальные традиции, обычаи и формы коллективной памяти как средства формирования у ребёнка устойчивого мировоззрения. Как подчёркивает Н.Т. Кычкина, только при сохранении своей этнокультурной базы возможно полноценное участие личности в межкультурном диалоге [4, с. 68].

Анализ понятийной сферы поликультурной педагогики в дошкольной среде демонстрирует, что её структура строится на ряде базовых установок, среди которых ведущими являются уважение к этнической самобытности, осознание единства человеческой культуры, готовность к взаимодействию и стремление к социальной справедливости. Эти установки не выступают в виде абстрактных норм, а должны реализовываться в конкретных образовательных практиках, опирающихся на реальные культурные коды. Как отмечает И.С. Кобозева, системное включение этнокультурного компонента в художественно-эстетическое образование способствует устойчивому формированию поликультурной идентичности и является одним из действенных механизмов гуманизации педагогического процесса [5, с. 213].

Поликультурная педагогика в детских садах Чечни продолжает развиваться как ответ на вызовы глобализации и этнической фрагментации общества. Её теоретическое осмысление требует комплексного подхода, объединяющего социокультурные, психолого-педагогические и аксиологические основания. Без обращения к собственным традициям, а также к народным формам воспитания её цели теряют свою содержательную основу. Народная культура в этом контексте не является архаичным остатком, но представляет собой живой ресурс формирования устойчивых воспитательных моделей, способствующих развитию у подрастающего поколения способности к мирному сосуществованию в многокультурной среде.

Народные традиции в дошкольном образовании Чечни рассматриваются как многослойный воспитательный феномен, обладающий мощным потенциалом воздействия на формирование культурной и социальной идентичности личности. Передача традиционного опыта осуществляется не через декларации, а посредством глубоко укоренённых культурных форм – устного народного творчества, ритуалов, обрядов, народных ремесел. Эти формы не только способствуют сохранению этнокультурной памяти, но и актуализируют механизмы адаптации к условиям поликультурной среды.

Элементы чеченского фольклора функционируют как ценностно-нормативные маркеры, транслирующие базовые установки общественного поведения, понятия справедливости, гостеприимства, уважения к старшим, любви к труду и природе. По наблюдению З.А. Алтамировой, народное художественное творчество формирует устойчивые формы эмоционального восприятия культурных норм, что делает его особенно эффективным в работе с детьми и подростками [6, с. 17]. Благодаря фольклорным текстам ребёнок осваивает структуру символических кодов, характерных для той или иной этнической общности, и тем самым приобретает опыт сопереживания культуре другого.

Ритуально-обрядовая практика, сопровождающая традиционные праздники и жизненные циклы детских садов в Чечне, выполняет функцию социализации, вовлекая участников в систему коллективных действий и регламентированных форм общения. Как подчёркивает Л.Ш. Болтаева, подобные формы закрепляют у детей модель взаимоуважительных и солидарных отношений, особенно актуальных в поликультурных коллективах [7, с. 135]. Участие в традиционных обрядах позволяет ребёнку не только идентифицироваться с собственным этносом, но и осваивать другие культурные формы без конфликта и отрицания. Это формирует основу межкультурной толерантности как способности к пониманию культурных различий без отказа от собственной идентичности.

Народные ремесла, будучи включёнными в дошкольный образовательный процесс, служат не просто средством приобщения к материальной культуре, но и каналом трансляции нравственных норм, трудовой этики и эстетического вкуса. Е.А. Лупандина подчёркивает, что традиционные промыслы позволяют ребёнку осваивать мир через деятельность, в которой соединяются труд, эстетика и коллективное творчество [8, с. 7]. Подобная практика способствует интеграции детей из разных этнокультурных групп в единое творческое пространство, где каждый может выразить собственную культурную принадлежность, не разрушая общего образовательного контекста.

Механизм воздействия чеченских народных традиций в условиях поликультурной дошкольной среды обусловлен их универсальностью: несмотря на этнические различия, они апеллируют к общечеловеческим ценностям. Именно это свойство позволяет использовать их как инструмент воспитания уважительного отношения к культурным различиям. И.З. Сковородкина указывает, что введение элементов народной культуры в учебную программу позволяет создать среду, в которой исчезает противопоставление «свой – чужой» [9, с. 698].

Вопрос о включении чеченских народных традиций в образовательную среду требует не декларативного, а методически обоснованного подхода. В условиях поликультурного дошкольного учреждения чеченская культура выступает не как этнографический фон, а как живой воспитательный ресурс, направленный на формирование устойчивых нравственных ориентиров, уважения к культурному многообразию и способности к межэтническому взаимодействию. Основой для этого служит создание смыслового пространства, в котором дети сталкиваются с культурными кодами других народов не через абстрактные знания, а в процессе переживания и творческого участия.

Интеграция чеченских народных традиций в образовательную практику происходит через разные формы: цикл занятий, творческие проекты, мастер-классы, праздники, фольклорные театрализованные постановки, музейно-образовательные модули. Согласно исследованию А.С. Букшиной, методологическая ценность такого подхода заключается в способности формировать у обучающихся опыт коллективного проживания культурного содержания, а не просто его запоминания [10, с. 347].

Ниже приведена таблица, в которой представлены формы включения чеченских народных традиций в воспитательную практику и их функциональные характеристики.

Таблица 1

Формы интеграции народных традиций
в поликультурную образовательную практику

Форма работы	Цель использования	Педагогический результат
Интерактивные мастер-классы	Ознакомление с ремёслами, технологией и символикой	Развитие ручных навыков, понимание культурных кодов
Этнографические праздники	Создание совместного события на основе обрядов	Усвоение моделей коллективного поведения
Фольклорные студии и кружки	Включение в устное народное творчество	Формирование культурной эмпатии
Проектная деятельность	Исследование культурных традиций семьи/региона	Углубление этнической идентичности
Межнациональные диалоговые площадки	Обмен традициями в мультикультурной группе	Устранение стереотипов, развитие толерантности

Каждая из представленных форм требует адаптации к возрасту, культурному опыту и уровню подготовки обучающихся. Например, организация праздников на основе обрядовой календарной культуры может включать элементы кулинарии, костюма, символики, сопровождаясь разъяснением значений и сравнением с аналогами других народов. Такая практика способствует сближению детей разных этнических групп без давления ассимиляции. Как подчёркивает Э.В. Зауторова, именно в подобных формах коллективного проживания традиции рождается опыт принятия и взаимного уважения [11, с. 72].

Этнопедагогические элементы могут органично входить в предметное содержание дошкольного образования, особенно в таких курсах, как «Окружающий мир», «Литературное чтение», «Изобразительное искусство», «Конструирование». При этом приоритет отдается не знанию фактов, а способности осмыслить культурную норму через личный опыт. Подобный подход позволяет педагогу задействовать традицию не как идеологическую надстройку, а как инструмент формирования смысла. Д.В. Игонин обращает внимание на то, что освоение народно-певческой традиции способствует не столько музыкальному развитию, сколько культурной и социальной инициации школьника в контексте общечеловеческих ценностей [12, с. 431].

Наконец, практика интеграции чеченских народных традиций требует от педагогов профессиональной подготовки, знания символического языка традиции и способности выстраивать межкультурный диалог без абсолютизации одной этнической модели. Это означает необходимость включения соответствующих модулей в педагогическое образование, а также создание условий для непрерывного повышения квалификации в области этнокультурного воспитания [13, с. 58].

Интеграция чеченских народных традиций в образовательную практику на поликультурной основе позволяет сформировать у детей не только уважительное отношение к культуре другого, но и устойчивую гражданскую идентичность. Это направление требует дальнейшего научного обоснования и методического сопровождения, но уже сегодня подтверждает свою эффективность в реальной педагогической практике.

В заключение данной статьи отметим, что поликультурная педагогика и народные традиции образуют устойчивое воспитательное единство, основанное на уважении к культурному многообразию и сохранении этнической идентичности. Народная культура, укоренённая в коллективной памяти, остаётся продуктивной основой для формирования межэтнического взаимопонимания, особенно в условиях образовательной среды. Актуализация фольклора, ремесленных практик и обрядов в воспитательном процессе способствует не только передаче нравственных ориентиров, но и формированию у подрастающего поколения способности к конструктивному культурному диалогу.

Проведённое исследование позволило установить, что чеченские народные традиции не утрачивают своей воспитательной силы при включении в поликультурную образовательную среду, а напротив, демонстрируют высокую степень адаптивности и смысловой насыщенности. Теоретический анализ подтвердил, что базовые установки поликультурной педагогики, такие как уважение к инаковости, признание ценности этнокультурного опыта и стремление к диалогу, соотносятся с механизмами воздействия чеченской культуры. Фольклор, обрядовые формы, ремесленные практики и устная традиция оказываются не только средствами сохранения идентичности, но и ресурсом воспитания терпимости и культурной эмпатии. Модели включения этих элементов в образовательную практику возможны в различных формах – от этнокультурных проектов до интеграции в учебный процесс. Анализ педагогического опыта показал, что такие формы способствуют снижению уровня межэтнической напряжённости, формируют навыки культурного сопереживания и открытость к диалогу. Теоретическая новизна работы выражена в обосновании зависимости между народной культурой и формированием поликультурной компетентности, а практический результат – в выявлении приёмов, с помощью которых можно устойчиво внедрять этнокультурные содержания в образовательную среду без утраты целостности общего воспитательного процесса. Все поставленные задачи были решены последовательно, что позволило подтвердить гипотезу о педагогической результативности чеченских традиций в формировании межкультурной толерантности и воспитании дошкольников в условиях многообразия.

Библиографический список

1. Преображенская К.В. Русская педагогическая традиция и вызовы поликультурного образования. *Национальная система образования в поликультурном обществе*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2023: 50–57.
2. Низамова Ю.Ш. Этнопедагогика как основа воспитания поликультурного сознания школьников. *Образование: традиции и инновации*. 2023; № 4 (43): 17–18.
3. Андреев М.А. Цели и задачи этнического воспитания молодежи в поликультурном пространстве. *Сборник работ преподавателей, аспирантов и студентов*. Москва: Издательство «Перо», 2023: 73–76.
4. Кычкина Н.Т., Захарова А.А. Этнокультурная личность и народная традиция в современном обществе. *Научно-концептуальные основы развития технологического образования молодежи*. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024: 66–69.
5. Кобозева И.С. *Этнокультурная направленность художественно-эстетического дополнительного образования*: монография. Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2022.
6. Алтамирова З.А. Народное художественное творчество как способ этнокультурного воспитания. *Искусство – диалог культур*. Махачкала: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство АЛЕФ», 2022: 15–19.
7. Болтаева Л.Ш., Салгириева Т.Д. Народное творчество и его влияние на развитие личности. Искусство – диалог культур. Грозный: Чеченский государственный педагогический университет: АЛЕФ, 2022: 134–139.
8. Лупандина Е.А. Приобщение детей к народной культуре средствами традиционных народных промыслов. *Внешкольник Оренбуржья*. 2023; № 5-6: 6–8.

9. Сковородкина И.З., Сковородкина И.З. Внедрение народных традиций в содержание школьного образования. *Яковлевские чтения: патриотизм, гражданственность, духовность в аспекте современных социокультурных процессов*. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2023: 696–702.
10. Букшина А.С. Народная культура в сфере образования. *Культурология в теориях и практиках: к 30-летию кафедры культурологии МПГУ*. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022: 346–351.
11. Зауторова Э.В. Роль русских народных традиций в воспитании личности. *Философские и методологические проблемы исследования российского общества*. Москва: Российский университет транспорта, 2023: 69–74.
12. Игонин Д.В. Этнокультурное воспитание личности в процессе освоения народно-певческих традиций: социально культурный аспект. *Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив*. Казань: Казанский государственный институт культуры, 2023: 428–434.
13. Бакланова Т.И. Приобщение детей к народному искусству и культурному наследию народов России как одна из ключевых проблем современной педагогической науки и практики. *Инновационная деятельность в образовании*. Пушкино: Издательство «Канцлер», 2022: 58–62.

References

1. Preobrazhenskaya K.V. Russkaya pedagogicheskaya tradiciya i vyzovy polikul'turnogo obrazovaniya. *Nacional'naya sistema obrazovaniya v polikul'turnom obschestve*. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2023: 50-57.
2. Nizamova Yu.Sh. `Etnopedagogika kak osnova vospitaniya polikul'turnogo soznaniya shkol'nikov. *Obrazovanie: tradicii i innovacii*. 2023; № 4 (43): 17-18.
3. Andreev M.A. Celi i zadachi `etnicheskogo vospitaniya molodezhi v polikul'turnom prostranstve. *Sbornik rabot prepodavatelej, aspirantov i studentov*. Moskva: Izdatel'stvo «Pero», 2023: 73-76.
4. Kychkina N.T., Zaharova A.A. `Etnokul'turnaya lichnost' i narodnaya tradiciya v sovremennom obschestve. *Nauchno-konceptual'nye osnovy razvitiya tehnologicheskogo obrazovaniya molodezhi*. Kirov: Mezhregional'nyj centr innovacionnyh tehnologij v obrazovanii, 2024: 66-69.
5. Kobozeva I.S. *`Etnokul'turnaya napravlennost' hudozhestvenno-`esteticheskogo dopolnitel'nogo obrazovaniya*: monografiya. Saransk: Mordovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni M.E. Evsev'eva, 2022.
6. Altamirova Z.A. Narodnoe hudozhestvennoe tvorchestvo kak sposob `etnokul'turnogo vospitaniya. *Iskusstvo – dialog kul'tur*. Mahachkala: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Izdatel'stvo ALEF», 2022: 15-19.
7. Boltaeva L.Sh., Salgirieva T.D. Narodnoe tvorchestvo i ego vliyanie na razvitie lichnosti. Iskusstvo – dialog kul'tur. Groznyj: Chechenskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet: ALEF, 2022: 134-139.
8. Lupandina E.A. Priobschenie detej k narodnoj kul'ture sredstvami tradicionnyh narodnyh promyslov. *Vneshkol'nik Orenburzh'ya*. 2023; № 5-6: 6-8.
9. Skovorodkina I.Z., Skovorodkina I.Z. Vnedrenie narodnyh tradicij v soderzhanie shkol'nogo obrazovaniya. *Yakovlevskie chteniya: patriotizm, grazhdanstvennost', duhovnost' v aspekte sovremennyh sociokul'turnyh processov*. Cheboksary: Chuvashskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. I.Ya. Yakovleva, 2023: 696-702.
10. Bukshina A.S. Narodnaya kul'tura v sfere obrazovaniya. *Kul'turologiya v teoriyah i praktikah: k 30-letiyu kafedry kul'turologii MPGU*. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2022: 346-351.
11. Zautorova `E.V. Rol' russkih narodnyh tradicij v vospitanii lichnosti. *Filosofskie i metodologicheskie problemy issledovaniya rossijskogo obschestva*. Moskva: Rossijskij universitet transporta, 2023: 69-74.
12. Igonin D.V. `Etnokul'turnoe vospitanie lichnosti v processe osvoeniya narodno-pevcheskih tradicij: social'no kul'turnyj aspekt. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': vektory issledovatel'skih i prakticheskih perspektiv*. Kazan': Kazanskij gosudarstvennyj institut kul'tury, 2023: 428-434.
13. Baklanova T.I. Priobschenie detej k narodnomu iskusstvu i kul'turnomu naslediyu narodov Rossii kak odna iz klyuchevyh problem sovremennoj pedagogicheskoj nauki i praktiki. *Innovacionnaya deyatel'nost' v obrazovanii*. Pushkino: Izdatel'stvo «Kancler», 2022: 58-62.

Статья поступила в редакцию 19.07.25

УДК 37:004 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-254-257

Muzaev I.A., *postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia),*
E-mail: kafedrapedagogikiipsihologii2@gmail.com

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE EFFECTIVEUSE OF EXTRACURRICULAR RESOURCES FOR THE FORMATION OF A RESPONSIBLE ATTITUDE TOWARDS HISTORICAL MEMORY AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS. The article discusses the pedagogical conditions for the effective use of extracurricular resources to form a responsible attitude to historical memory among high school students. The actualization of the problems of the formation and preservation of historical memory among the younger generation is noted. The analysis of scientific sources revealing a tendency to consider historical memory as a modern socio-cultural phenomenon is carried out, and the need for an interdisciplinary approach to its research is emphasized. A systematic approach and the integrated impact of learning and upbringing processes in the formation of historical memory are recommended. The emphasis is placed on extracurricular resources as a priority in the formation of respect for historical events of the past, the formation of citizenship, national identity and patriotism among students. Taking into account the experience of pedagogical developments, four pedagogical conditions have been constructed that ensure the effective use of extracurricular resources to form a responsible attitude towards the formation of historical memory among high school students, in particular, the organization of active school libraries to develop interest in the history of the formation of the state and significant historical figures; the organization of the school museum in order to form a respectful attitude towards the history of their region; involvement of students in the development and conduct of military-patriotic games to strengthen the patriotic values of students; involvement of the parent community in activities aimed at forming a responsible attitude to historical memory among students. Their psychological and pedagogical significance and compliance with educational goals are substantiated. In conclusion, the article discusses the prospects for the implementation of the author's idea in the framework of regular and extracurricular activities.

Key words: **extracurricular activities, historical memory, formation of responsible attitude to historical memory, pedagogical conditions, volunteer activities, school museum, military-patriotic game, library activities**

И.А. Музаев*, соискатель, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный,*
E-mail: kafedrapedagogikiipsihologii2@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ РЕСУРСОВ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ

В статье обсуждаются педагогические условия результативного применения ресурсов внеурочной деятельности для формирования ответственного отношения к исторической памяти у обучающихся старших классов. Отмечается актуализация проблематики формирования и сохранения исторической памяти у молодого поколения. Проводится анализ научных источников, выявляющих тенденцию к рассмотрению исторической памяти как современного социально-культурного феномена, акцентируется необходимость в применении междисциплинарного подхода в вопросах его исследования. Рекомендуется системный подход и комплексное воздействие процессов обучения и воспитания в вопросах формирования исторической памяти. Делается акцент на ресурсах внеурочной деятельности как приоритетного направления в формировании уважительного отношения к историческим событиям прошлого, формированию гражданственности, национальной идентичности и патриотизма у обучающихся. С учетом опыта педагогических разработок сконструированы четыре педагогических условия, обеспечивающие эффективное применение ресурсов внеурочной деятельности для формирования ответственного отношения к развитию исторической памяти у старшеклассников, в частности организация активной деятельности школьных библиотек для привития интереса к истории формирования государства и значимым историческим личностям; организация деятельности школьного музея с целью воспитания уважительного

отношения к истории своего края; вовлечение обучающихся в разработку и проведение военно-патриотических игр для укрепления патриотических ценностей обучающихся; привлечение родительской общественности к деятельности по формированию ответственного отношения к исторической памяти у обучающихся. Обосновывается их психолого-педагогическая значимость и соответствие учебно-воспитательным целям. В заключение статьи обсуждаются перспективы реализации авторского замысла в рамках урочной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: **внеурочная деятельность, историческая память, формирование ответственного отношения к исторической памяти, педагогические условия, волонтерская деятельность, школьный музей, военно-патриотическая игра, библиотечная деятельность**

Предмет внимания к исторической памяти особенно в начале XXI в. приобретает особую актуальность для современного социума. Значимыми основаниями для этого является необходимость консолидации современного полиэтнического российского общества, а также противостояние геополитическим вызовам, брошенным нашей стране [1]. Общеизвестно, что исторической памяти отводится серьезная стратегическая роль в области объединения людей и формирования устойчивости российского общества, что отражено в законодательстве нашей страны и различных документах. Очевиден факт того, что историческая память может выступать действенным инструментом преодоления социальных конфликтов и разногласий. Следующим серьезным аргументом выступает необходимость противодействия искажению и фальсификации важнейших исторических фактов через сохранение достоверных представлений о событиях прошлого, что усугубляется актуализацией принципов концепции открытых данных, предполагающих свободный доступ к информации для населения всех возрастов, а также ее использование и распространение [2]. Особая роль исторической памяти отводится в системе образования посредством интеграции исторического контента в различные учебные предметы и внеурочную деятельность. Историческая память оказывает личностно-формирующее влияние на подрастающее поколение с помощью развития знаний и эмоционального отношения к истории нашей страны, осознания опыта предыдущих поколений. Кроме того, она способствует патриотическому воспитанию обучающихся, формированию их идентичности и гражданственности, а также становлению их социальной ответственности.

Выявленный в современном научно-практическом сообществе широкий ряд дискуссионных вопросов в исследованиях по данной тематике актуализирует необходимость дальнейшего и всестороннего изучения исторической памяти не только в рамках исторических наук, но и применения интегрального подхода, то есть с позиции его рассмотрения как сложного социокультурного феномена, поскольку процессы осмысления исторических событий и опыта, лежащие в основе их дальнейшей ретрансляции молодому поколению, являются важнейшими в вопросах формирования уважительного отношения к истории и культуре нашей страны и народов, обогащения сознания современного общества.

Соответственно, цель исследования состоит в разработке и описании педагогических условий результативного применения ресурсов внеурочной деятельности для формирования ответственного отношения к исторической памяти у обучающихся старших классов.

Задачи исследования: проанализировать научные подходы к проблематике формирования исторической памяти у обучающихся; рассмотреть возможности внеурочной деятельности, обеспечивающие уважительное отношение к важнейшим историческим событиям, традициям народов и исторической памяти; разработать педагогические условия результативного применения внеурочных занятий для формирования ответственного отношения к исторической памяти у обучающихся старших классов.

Научная новизна исследования заключается в описании педагогических условий результативного применения ресурсов внеурочной деятельности для формирования ответственного отношения к исторической памяти у старшеклассников.

Теоретическая значимость работы состоит в углублении психолого-педагогических теоретических знаний (подходов), направленных на формирование ответственного отношения к исторической памяти у обучающихся старших классов.

Практическая значимость исследования обусловливается возможностями применения разработанных педагогических условий в других образовательных организациях, а также обогащения практики профессиональной подготовки педагогов в части совершенствования средств воспитательной работы, проводимой с обучающимися.

Анализ литературных источников, посвященных описанию практических подходов, направленных на совершенствование качества общего образования, устанавливает существующий запрос к проблематике формирования исторической памяти у обучающихся в сфере образования.

Важно акцентировать внимание на том, что в современной действительности молодое поколение является наиболее уязвимым объектом для различного вида манипуляций. Фальсификация исторических фактов, то есть создание ошибочного, искаженного образа о тех или иных событиях прошлого, их трансляция школьникам может привести к переосмыслению исторических периодов и изменению мировоззрения подрастающего поколения, а также вовлечению молодежи в сообщества деструктивной направленности, радикальным националистическим и экстремистским проявлениям, а также террористической деятельности. Как отмечал А.С. Лебец, «… человек, не являющийся носителем исторической памяти, выпадает из социума, становясь желанной мишенью для манипуляций его сознанием и поведением» [3].Таким образом, целесообразно подчеркнуть важность формирования исторической памяти у молодого поколения не только в аспекте личностной значимости и саморазвития обучающихся, но и в установке на формирование национальной безопасности страны. Соответственно, основополагающим аспектами формирования исторической памяти у молодежи являются ее сохранение и функционирование. Безусловно, в вопросах формирования исторической памяти и ответственного отношения к ней серьезная ответственность предъявляется системе образования, в частности к деятельности общеобразовательных организаций. При этом можно уверенно констатировать, что роль современной образовательной организации в формировании исторической памяти у молодого поколения резко возросла.

При обращении к нормативно-правовым актам в образовательной системе выявляется активная роль государства. Так, согласно распоряжению Правительства РФ от 11.09.2024 №2501-р «Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года», основными целями являются сохранение единого культурного пространства и наследия народов РФ, а также его использование в рамках образования и воспитания; укрепление гражданской идентичности населения; межпоколенческая передача традиционных ценностей, традиций и обычаев; сохранение единого культурного пространства и исторического наследия народов России и т. д. Приоритетными задачами стратегии в направлении сохранения исторической памяти выступают изучение и популяризация отечественной культуры и истории, включая военную историю, историю народов России; содействие формированию гражданского самосознания, патриотизма, чувства гордости за свою страну и т. д. [4].

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования подчеркиваются личностные результаты освоения школьником основной образовательной программы, отражающие следующие психологические качества выпускника: «сформированность российской гражданской идентичности, патриотизма, уважения к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, свой язык и культуру; ценностное отношение к государственным символам, памятникам, традициям народов России, достижениям России в науке, искусстве, спорте, технологиях и труде; идейная убежденность, готовность к служению и защите Отечества, ответственность за его судьбу» [5]. Вышесказанное убедительно доказывает, что формирование у молодежи исторической памяти и ответственного отношения к ней является одной из актуальных задач современной педагогики.

В современных исследованиях историческая память понимается как интенсивно развивающийся социально-культурный феномен, акцентируется внимание на его сложности и многогранности. Анализ литературных источников показывает активный интерес исследователей различных научных областей к феномену исторической памяти, в частности истории, философии, социологии, педагогики, психологии и т. д. Такое многообразие подходов к его пониманию относит его в плоскость междисциплинарных понятий. Таким образом, накоплен серьезный опыт методологического осмысления проблематики исторической памяти. Однако в современном научном сообществе отсутствует сложившееся единое общепринятое определение данного термина ввиду существенных затруднений.

Превалирующее большинство исследований исторической памяти распространены в области исторических наук, популярность получили работы в рамках мемориальной историографии. Причем многие исследователи маркируют данный термин с позиции многовекового социокультурного развития народов. Исследованиями данной темы занимались следующие ученые: О.Б. Леонтьева, Л.П. Репина, Т.И Снегирева и др. К наиболее дискутируемым определениям исторической памяти можно отнести следующие. Ж.Т. Тощенко историческую память рассматривает как «выражение процесса организации, сохранения и воспроизводства прошлого опыта народа, страны, государства для возможного его использования в деятельности людей» [1, с. 6]. По мнению Т.И. Снегиревой, историческая память несет в себе аксиологическую функцию и призвана защищать культурное наследие страны, всецело способствует будущим поколениям сохранять свою идентичность [7].

С интенсивным ростом числа научных публикаций, посвященных феномену исторической памяти, усиливается интерес исследователей к вопросам ее формирования у молодого поколения. В основном проблематика формирования исторической памяти рассматривается в междисциплинарном контексте. К основным детерминантам ее развития Л.П. Репина относит социально-культурный и психологический аспекты, подчеркивая двойственность данного феномена и тем самым значительно усугубляя не только исследования данного феномена, но и способов его формирования [8].

По мнению Л.Н. Мазур, историческая память имеет социальную обусловленность, таким образом, формируется из разных источников, в том числе с опорой на личный опыт, который может являться уникальным и достаточно субъективным, а также фрагментарным. Кроме того, автор подчеркивает, что собственный опыт должен встраиваться в историческое информационное пространство, дополняя его. Таким образом, основой исторической памяти как гражданина, так и общества в целом является коммуникационная и информационная

среда, в которой они существуют, например, медийная или образовательная и т. д. [9].

Ключевым условием в вопросах формирования исторической памяти у обучающихся Л.А. Кузнецова считает регулярное изучение истории, что предполагает объективное и достоверное представление исторических фактов педагогами различных учебных дисциплин: истории, обществознания, литературе, философии, социологии, психологии и т. д. [10]. Разумеется, данная тенденция обусловливает широкое задействование межпредметных связей.

Процесс осознанного и целенаправленного формирования исторической памяти у молодого поколения определяет рассмотрение названной проблематики с позиции педагогической деятельности. Распространение получила совершенно новая гуманитарно-педагогическая дисциплина – «Педагогика исторической памяти», направленная на исследование принципов воспитательного воздействия в сфере функционирования коллективной памяти о прошлом. В отличии от методики обучения истории, педагогика исторической памяти ориентирована на личностное отношение к прошлому, причем методологической основой здесь может быть положена концепция активного обучения. Основная деятельность педагогов реализуется не на уроках, а во внеурочной деятельности, поэтому педагогику исторической памяти можно свободно отнести к теории личностно ориентированного обучения ввиду формирования у обучающегося субъективного, собственного представления о прошлом, а также личностно значимого отношения к историческим событиям [11].

Л.А. Кузнецова представила свое видение сохранения исторической памяти как важнейшего фактора развития гражданской и патриотической идентичности у обучающихся кадетского военного корпуса. Автор описывает реализацию педагогических условий в рамках урочной и внеурочной деятельности. В частности, рассматривается педагогическая технология «французская мастерская», направленная на работу с ассоциациями, мыслями, чувствами обучающихся, способствующая активизации проектной деятельности. К наиболее подходящим способам реализации данной педагогической технологии автор относит работу с «артефактами», то есть материалами или предметами, принадлежащими определенному историческому персонажу: например, награды, памятники, картины, пословицы и т. д., что может эффективно реализоваться также через аудио- или видеоконтент. Делается акцент на актуальности обращения к ресурсам интернет-пространства, в частности применение интерактивной педагогической технологии – ресурса Яндекс Карты, предназначенного для создания карт. При этом результатом может являться разработка или заполнение интерактивной карты, отображающей значимые исторические события, например, связанные с Великой Отечественной войной. Следующей современной интерактивной технологией является веб-квест, предполагающий поиск информации по разработанному плану при помощи прикрепленных к веб-квесту информационных источников: аудио и видеоматериалов, исторических фактов, литературных и художественных произведений и т. д. [10].

Следует отметить, что многие отечественные и зарубежные ученые занимались разработкой концептуальных оснований формирования исторической памяти у обучающихся, преимущественно выделяя перспективы внеурочной деятельности.

Как известно, гарантией успешной реализации учебно-воспитательного процесса как в урочной, так и в неурочной деятельности является конкретное определение и постановка педагогических условий ввиду их неразрывной связи с целями образовательного процесса. Так, В.М. Полонский утверждает о возможности влияния педагогического условия на формирование личности обучающегося в связи с его взаимосвязью с обучением и воспитанием. При этом условия им понимаются как внутренние и внешние воздействия социума и природы, оказывающие влияние на физическое состояние личности, а также психическое и моральное развитие [12].

Таким образом, можно констатировать, что всестороннее развитие обучающихся детерминировано влиянием внешней среды развития, требованиями, обусловленными деятельностью, а также духовными ценностями, что важно учитывать при конструировании условий педагогической среды. Соответственно, для формирования ответственного отношения к исторической памяти у старшеклассников в рамках внеурочной деятельности целесообразно акцентировать внимание не только на правильно подобранных учебно-воспитательных методах и эффективных технологиях, но и на создании подходящих педагогических условий, что подчеркивает комплексность данного подхода.

С учетом вышеизложенного исследовательского опыта для повышения результативности деятельности, направленной на формирование ответственного отношения к исторической памяти у старшеклассников в рамках внеурочной деятельности, нам видится целесообразным создать следующие педагогические условия: организация активной деятельности школьных библиотек для развития интереса к истории формирования государства и значимым историческим личностям; организация деятельности школьного музея с целью формирования уважительного отношения к истории своего края; вовлечение обучающихся в разработку и проведение военно-патриотических игр для укрепления патриотических ценностей обучающихся; привлечение родительской общественности к деятельности по формированию ответственного отношения к исторической памяти у обучающихся.

Итак, *первое педагогическое условие* предполагает применение ресурсов библиотек в развитие интереса к истории нашей страны, уважительного отношения к выдающимся деятелям и историческим событиям, а также патриотизма и гордости за свою страну. Общеизвестна существенная роль библиотечных центров, публичных и академических библиотек в вопросах формирования исторической памяти, включающая деятельность по созданию архивов исторических документов, а также организацию различных мероприятий, форумов, представляющих современные проекты по проблеме исторической памяти. Таким образом, в рамках образовательной организации особое внимание фокусируется на деятельности школьных библиотек.

К основным видам деятельности в данном направлении можно отнести культурно-просветительскую деятельность школьной библиотеки, включающую организацию семинаров, лекций, викторин, оформление книжных выставок и тематических стендов; деятельность различных кружков и клубов, направленных на расширение и дополнение знаний у обучающихся по предмету «История», различные игры, конкурсы, квесты и т. д.; вовлечение обучающихся в творческую и научно-исследовательскую деятельность, содержащую выезды на краеведческие мероприятия; мероприятия социального партнерства с семьями обучающихся – встречи с ветеранами и героями различных войн, тружениками тыла и т. д.

Второе педагогическое условие подразумевает использование потенциала музейной педагогики в вопросах формирования уважительного отношения к истории своего края, воспитания идентичности и гражданственности у обучающихся. Практиками подчеркивается широкий ряд функций музейной деятельности в рамках сохранения и трансляции исторической памяти молодому поколению. Здесь предполагается широкий спектр музейных практик: использование музейных ресурсов на уроках и внеурочной деятельности, создание совместных проектов, организацию экскурсий, проведение мероприятий, таких как «Учебный день в музее», а также посещение виртуальных филиалов государственных и частных музеев. В рамках образовательной организации актуальность приобретает организация школьного музея (музейного комплекса), например, в форме интерактивного музея (виртуальный музей) или стендовых экспозиций в школе, посвященных определенным историческим событиям.

Третье педагогическое условие связано с укреплением патриотических ценностей обучающихся, развитием командного духа, мужества, а также понимания важности защиты своей Родины. По мнению участников образовательного процесса – педагогов, психологов, военно-патриотическая игра является серьезным мотивирующим и воспитательным инструментом. Так, А.Н. Косолапов с коллективом соавторов рассматривают практику инновационного опыта образовательной организации и предлагают организацию и проведения таких военно-патриотических игр, как «Разведчик», «Юный патриот», «Зарница» и др. [13]. Таким образом, военно-патриотическая игра может выступать серьезным методическим средством в вопросах формирования интереса к историческим событиям родного края, его культуре и инфраструктуре, героическим подвигам земляков и т. д. При этом обучающиеся в данном направлении могут выступать в различных ролях: разработчика, организатора, а также участника.

Четвертое педагогическое условие ориентировано на активное включение всех участников образовательного процесса во внеурочную деятельность, отдавая предпочтение в активности родителям обучающихся. Как говорилось ранее, на формирование исторической памяти молодежи, становление гражданской позиции оказывает влияние ряд факторов. К наиболее распространенным из них можно отнести влияние семьи, воздействие средств массовой информации, а также общение с референтной группой или одноклассниками [14]. С этой точки зрения можно сделать выводы о приоритетном влиянии родителей или авторитетных взрослых.

Большинство обучающихся подросткового и старшего подросткового возраста имеют сформированную базовую историческую память, являющуюся основой их патриотических представлений, детерминированную влиянием семейного окружения. Безусловно, уровень сформированности исторической памяти у обучающегося в этом случае зависит от самих родителей, то есть глубины исторической памяти, их образования, а также социального статуса семьи. Данное педагогическое условие может раскрываться в нескольких направлениях. Например, вовлечение родителей обучающихся в волонтерскую деятельность, направленную на помощь пожилым людям, семьям участников боевых действий, участникам специальной военной операции, родственникам инвалидов ВОВ и т. д. Совместное вовлечение обучающихся и их родителей в практики волонтерской деятельности способствует гармонизации детско-родительских отношений, а также формированию таких личностных качеств обучающихся, как ответственность, отзывчивость, эмпатийность и т. д. Следующими направлениями данного педагогического условия могут являться организация и проведение семейных праздников с участием старших поколений и их рассказами об исторических событиях; совместное посещение исторических и памятных мест; а также изучение семейных архивов и продолжение семейных традиций и т. д.

Итак, проблематика формирования и сохранения исторической памяти для современного молодого поколения приобретает особую значимость. Главенствующая роль в этом направлении отводится образовательной организации. В статье подчеркивается, что с учетом специфики многогранности и многокомпо-

нентности феномена исторической памяти деятельность по ее формированию и сохранению должна не только носить системный характер, то есть реализовываться в единстве и согласованности процессов обучения и воспитания, но и проводиться комплексно, с учетом междисциплинарного подхода. Утверждается, что приоритетным и наиболее эффективным направлением в условиях данной проблематики выступает внеурочная деятельность.

Констатируются четыре основных педагогических условия эффективной внеурочной деятельности для формирования исторической памяти у старшеклассников: организация активной деятельности школьных библиотек для развития интереса к истории формирования государства и значимым историческим личностям; организация деятельности школьного музея с целью формирования уважительного отношения к истории своего края; вовлечение обучающихся в разработку и проведение военно-патриотических игр для укрепления патриотических ценностей обучающихся; привлечение родительской общественности к деятельности по формированию ответственного отношения к исторической памяти у обучающихся. При этом подчеркивается важность комплексного подхода, а именно – соответствие методов и технологий и, безусловно, конструирование и реализация подходящих педагогических условий. Весомым фактором здесь следует отметить ресурсы сетевого партнерства, способного поднять качество мероприятий, организованных образовательной организацией, на новый уровень с широкими перспективами.

Предложенные педагогические условия могут стать основой для обогащения практики профессиональной подготовки педагогов, применяться в условиях реализации курсов повышения квалификации педагогических работников, а также найти широкое применение во внеурочной воспитательной работе образовательных организаций.

Перспективы исследования связываются с расширением числа педагогических условий, разработанных для более эффективного применения не только во внеурочной, но и в урочной деятельности в вопросах формирования ответственного отношения к исторической памяти у обучающихся образовательных организаций.

Апробация вышеназванных педагогических условий эффективного применения ресурсов внеурочной деятельности по данной проблематике осуществлялась в трех образовательных организациях Чеченской Республики. Результаты отразили положительную динамику в вопросах уважительного отношения к историческому прошлому нашей страны, преемственности поколений, формированию патриотических убеждений и гражданской идентичности обучающихся старших классов.

Библиографический список

1. Шевченко О.М. Историческая память в консолидации российского общества: конструктивный и деструктивный потенциал. *Глобальный конфликт и контуры нового мирового порядка:* XX Международные Лихачевские научные чтения. Санкт-Петербург, 2022: 453–455.
2. Стефогло С.Н., Томилова Н.И., Амиров А.Ж. Концепция открытых данных, основные принципы открытых данных. *Инновационная наука.* 2015; № 4: 53–54.
3. Лебец А.С. Мифотворчество как социально-философская интерпретация политического процесса. *Философия права.*2008; № 6: 60–63.
4. *О Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 г.* Распоряжение Правительства Российской Федерации от 11.09.2024 № 2501-р. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410284259/?ysclid=mcx4tuicog5427764
5. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 г. N 413. Available at: https://docs.cntd.ru/document/902350579
6. Тощенко Ж.Т. Историческое сознание и историческая память. Анализ современного состояния. *Новая и новейшая история.* 2000; № 4: 3–14.
7. Снегирева Т.И. Сохраним памятники сохраним историческую память. *Россия и современный мир.* 2000; № 1: 48–54.
8. Репина Л.П. Историческая память и современная историография. *Новая и новейшая история.*2004; № 5: 39–52.
9. Мазур Л.Н. Образ прошлого: формирование исторической памяти. *Известия Уральского федерального университета.*2013; № 3: 243–256.
10. Кузнецова Л.А. Педагогические условия для сохранения исторической памяти как фактор формирования гражданской и военной идентичностей кадет. *Universum: психология и образование.* 2019; № 12: 3.
11. Соколова М.В. Педагогика исторической памяти: границы понятия. *Ярославский педагогический вестник.* 2013; № 1: 92–98.
12. Полонский В.М. *Словарь по образованию и педагогике*. Москва: Высшая школа, 2004.
13. Косолапов А.Н., Кобелева Л.Ю., Белозерова Е.В. и др. Педагогическая система воспитания исторической памяти у обучающихся средствами военно-патриотической игры. *Современное педагогическое образование.* 2023; № 10: 31–35.
14. Иванова С.Ю. Семья как сфера формирования патриотических установок молодежи и сохранения исторической памяти. *Гуманитарные и юридические исследования.* 2014; № 2: 129–133.

References

1. Shevchenko O.M. Istoricheskaya pamyat' v konsolidacii rossijskogo obschestva: konstruktivnyj i destruktivnyj potencial. *Global'nyj konflikt i kontury novogo mirovogo poryadka:* XX Mezhdunarodnye Lihachevskie nauchnye chteniya. Sankt-Peterburg, 2022: 453-455.
2. Stefoglo S.N., Tomilova N.I., Amirov A.Zh. Koncepciya otkrytyh dannyh, osnovnye principy otkrytyh dannyh. *Innovacionnaya nauka.* 2015; № 4: 53-54.
3. Lebec A.S. Mifotvorchestvo kak social'no-filosofskaya interpretaciya politicheskogo processa. *Filosofiya prava.*2008; № 6: 60-63.
4. *O Strategii gosudarstvennoj kul'turnoj politiki na period do 2030 g.* Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 11.09.2024 № 2501-r. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410284259/?ysclid=mcx4tuicog5427764
5. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17.05.2012 g. N 413. Available at: https://docs.cntd.ru/document/902350579
6. Toschenko Zh.T. Istoricheskoe soznanie i istoricheskaya pamyat'. Analiz sovremennogo sostoyaniya. *Novaya i novejshaya istoriya.* 2000; № 4: 3-14.
7. Snegireva T.I. Sohranim pamyatniki sohranim istoricheskuyu pamyat'. *Rossiya i sovremennyj mir.* 2000; № 1: 48-54.
8. Repina L.P. Istoricheskaya pamyat' i sovremennaya istoriografiya. *Novaya i novejshaya istoriya.*2004; № 5: 39-52.
9. Mazur L.N. Obraz proshlogo: formirovanie istoricheskoj pamyati. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta.*2013; № 3: 243-256.
10. Kuznecova L.A. Pedagogicheskie usloviya dlya sohraneniya istoricheskoj pamyati kak faktor formirovaniya grazhdanskoj i voennoj identichnostej kadet. *Universum: psihologiya i obrazovanie.* 2019; № 12: 3.
11. Sokolova M.V. Pedagogika istoricheskoj pamyati: granicy ponyatiya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2013; № 1: 92-98.
12. Polonskij V.M. *Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike*. Moskva: Vysshaya shkola, 2004.
13. Kosolapov A.N., Kobeleva L.Yu., Belozerova E.V. i dr. Pedagogicheskaya sistema vospitaniya istoricheskoj pamyati u obuchayuschihsya sredstvami voenno-patrioticheskoj igry. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2023; № 10: 31-35.
14. Ivanova S.Yu. Sem'ya kak sfera formirovaniya patrioticheskih ustanovok molodezhi i sohraneniya istoricheskoj pamyati. *Gumanitarnye i yuridicheskie issledovaniya.* 2014; № 2: 129-133.

Статья поступила в редакцию 12.07.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-257-261

Ignateva E.Yu., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (Veliky Novgorod, Russia), E-mail: Elena.Ignateva@novsu.ru*
Zvyaglova M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (Veliky Novgorod, Russia), E-mail: Marina.Zvyaglova@novsu.ru*
Gorycheva S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (Veliky Novgorod, Russia), E-mail: Svetlana.Goricheva@novsu.ru*

URBAN GAMBLING PRACTICES IN THE EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS. The article studies a problem of implementing urban game practices in teaching university students. The purpose of the study is to identify their educational opportunities and difficulties. The adequacy of the idea of including games in education, expressed by different teachers in different historical periods, is substantiated, the modern requirements for the learning process. The concept of "urban game practices" is defined. A positive attitude of students to game practices is revealed. Based on the opinions of students, it is shown that game practices not only improve the emotional and psychological background of the learning process, but also help to assimilate educational material, increase motivation for learning, develop communicative and supra-subject skills. The frequency of their use by teachers in the process of teaching students indirectly revealed their rarity. This fact does not indicate a negative attitude of teachers towards urban game practitioners, but rather indicates the complexity of this form of organizing classes and the poor readiness of teachers for them due to their insufficient game-technical competence and the lack of competencies of an urban teacher.

Key words: **game practices, urban game practices, urban environment, educational urbanism, gamification of learning, teaching university students**

The study is funded by the Russian Science Foundation grant No. 24-18-20095 "Regional Pedagogical Cluster as a Resource for Innovative Territory Development" and financial support from the Novgorod Region (https://rscf.ru/project/24-18-20095/)

***Е.Ю. Игнатьева**, д-р пед. наук, проф., Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, E-mail: Elena.Ignateva@novsu.ru*
***М.В. Звяглова**, канд. пед. наук, доц., Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, E-mail: Marina.Zvyaglova@novsu.ru*
***С.Н. Горычева**, канд. пед. наук, доц., Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, E-mail: Svetlana.Goricheva@novsu.ru*

ГОРОДСКИЕ ИГРОПРАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Статья посвящена проблеме реализации городских игропрактик в обучении студентов вуза. Цель исследования состояла в выявлении их образовательных возможностей и сложностей. Обоснована адекватность идеи включения игры в обучение, высказанной разными педагогами в различные исторические периоды, современным требованиям к процессу обучения. Определено понятие «городские игропрактики». Выявлено положительное отношение студентов к игропрактикам. Показано на основе мнений студентов, что игропрактики не только улучшают эмоционально-психологический фон процесса обучения, но помогают усвоению учебного материала, повышают мотивацию к обучению, развивают коммуникативные и надпредметные умения. Частота применения их преподавателями в процессе обучения студентов опосредованно выявила их нераспространенность. Данный факт не говорит о негативном отношении преподавателей к городским игропрактикам, скорее свидетельствует о сложности данной формы организации занятий и слабой готовности к ним преподавателей вследствие их недостаточной игротехнической компетентности и отсутствия компетенций городского педагога.

Ключевые слова: **игропрактики, городские игропрактики, городская среда, образовательная урбанистика, игрофикация обучения, обучение студентов вуза**

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-18-20095 «Региональный педагогический кластер как ресурс инновационного развития территории» и финансовой поддержки Новгородской области (https://rscf.ru/project/24-18-20095/)

Актуальность исследования обусловлена стремительно происходящей социокультурной трансформацией. Современный этап развития социума можно назвать эпохой игры. Распространённости игр и игрового мышления способствовало резкое развитие информационно-коммуникационных технологий, но наиболее заметным это явление стало сегодня, на новом этапе технологического развития, определяемом как цифровизация общества. Цифровые технологии обусловили всплеск таких ранее невозможных процессов, как:

– массовое распространение компьютерных игр, вслед за чем выросла и популярность других видов игр в социуме;

– проникновение игры в самые разные сферы общества – бизнес, маркетинг, образование и др.,

– возникновение виртуальной реальности, которая сама по себе является условной средой, что роднит ее с игрой, одной из характеристик которой является наличие условного плана.

Игра перестала существовать в некотором круге, очерченном правилами игры, за которым ее действие прекращалось. Появление смартфонов стало шагом к формированию смешанной реальности, фиджитал-мира с пересекающимися реальной и виртуальной средами, фактически фиксируя пересечение в сознании человека реального и игрового мира как данности.

Действительно, еще никогда в развитии человеческого общества игра не проникала во все его сферы так откровенно и глубоко.

Активно появляются публикации, посвященные исследованиям применения игры в образовательном процессе. Особенное внимание к компьютерным играм, с которых, собственно, и начался процесс проникновения игры во все сферы общества. Индустрия компьютерных игр развивается чрезвычайно активно [1]. Нельзя не согласиться с теми авторами [2], которые видят положительные моменты в компьютерных обучающих играх, вполне логично обосновывая их возможности для развития личности ребенка, последующей профессиональной ориентации в цифровом мире.

Однако на фоне развития геймификации общества невольно возникает вопрос: а игра в реальном пространстве перестала выполнять свои функции?

Сегодня, в противовес виртуализации общества, стала развиваться образовательная урбанистика. Данное направление педагогики, ставшее актуальным в связи с постоянным и неуклонным увеличением доли городского населения, ориентирует обратить внимание на город, городскую среду как богатейшее хранилище знаний, ценностей, кодов, смыслов. Они скрыты в самых разных объектах городской среды, их непросто разглядеть и понять, но они проявляются в ходе образовательных практики, увлекают в удивительный мир города. Эти практики могут быть разного рода, в том числе и игровыми.

Всем известно, что игра является неотъемлемым атрибутом детства, движущей силой развития ребенка на первом этапе его жизненного пути. Но что дает игра человеку, если она включается в обучение, тем более обучение в вузе? Что характерно для городских игропрактик, чем они могут быть полезны в обучении студентов вуза?

Цель исследования: охарактеризовать особенности игропрактик в городской среде и возможности их включения в процесс обучения студентов вуза.

Объект исследования: городские игропрактики в процессе обучения студентов вуза.

Задачи исследования:

1. Ввести определение понятия «городские игропрактики».
2. Определить особенности городских игропрактик, возможности и трудности включения их в процесс обучения студентов.
3. Выявить распространенность городских игропрактик в процессе вузовского обучения.
4. Выявить отношение к ним преподавателей и студентов.

Научная новина исследования: введено понятие «городские игропрактики», рассмотрены их возможности в процессе обучения студентов.

Теоретическая значимость исследования: проведен теоретический анализ степени изученности городских игропрактик, выявлена их распространенность в процессе обучения в вузе, а также отношение к ним преподавателей и студентов.

Практическая значимость исследования: идеи данного исследования могут быть перенесены в образовательную практику вузов и колледжей в целях ее совершенствования.

В соответствии с логикой исследования был применены следующие методы: проведен теоретический анализ литературы, ретроспективный анализ, отражающий концептуальные подходы к игрофикации процесса обучения и практике использования игры на разных его этапах, сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение и моделирование понятия «городские игропрактики».

Для экспериментальной части исследования была разработана анкета и проведено анкетирование 111 студентов Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Это были студенты 2, 3 и 4 курсов, обучающиеся по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование (бакалавриат)»; пять человек из общего количества – студенты непедагогического направления, но изучающие курс «Педагогика и психология». Анкета состояла из двух блоков вопросов – по игропрактикам и городским игропрактикам в обучении студентов вуза.

Практика и теория – два начала, взаимоотношения между которыми является одной из ключевых философских проблем. В любом случае практика является одним из самых существенных критериев истины, понимается как деятельность, активность [3].

В образовательном контексте в русле деятельностного подхода есть смысл говорить об образовательных практиках как способах организации учебно-познавательной деятельности, априори отличающихся активной, субъектной позицией обучающихся. Виды образовательных практик могут быть разными. Один из видов – игропрактики, когда происходит целесообразное и тонкое совмещение двух разных процессов – игры и обучения. Доминирующая цель игропрактики и задачи по ее достижению сопряжены с процессом обучения. При этом игра может быть как целостным процессом, окутавшим собой процесс обучения, целостной увлекательной оболочкой, цель которой достигается параллельно достижению образовательной цели – тогда мы говорим о геймификации. Термин «геймификация», которому присущ признак целостности, целесообразен и для использования образовательных или обучающих онлайн-игр на цифровых платформах. Однако игры могут точечно просвечивать сквозь ткань процесса обучения в виде разнообразных игровых приемов и механик, содействующих решению частных дидактических задач. И тогда, мы полагаем, целесообразно говорить об игрофикации процесса обучения [4].

Очевидно, что игра не может заменить реальные процессы, входящие в обучение (целостное исследование, эксперимент и др.), но имитация их бывает не только достаточной для понимания процесса или явления [5], но и нести в себе множество вспомогательных эффектов.

Для выявления возможностей и рисков игропрактик в процессе обучения обратимся прежде всего к работам педагогов прошлого. Заметим, что, как правило, в этих работах речь идет о включении игры в обучение детей, вопрос об игрофикации обучения студентов или взрослых вообще не затрагивался. Далее,

обращаясь к мнениям педагогов, проанализируем их с позиции сегодняшнего дня и специфики обучения в вузе.

Так, Я.А. Коменский, размышляя о публичных выступлениях (театрализации, которая сегодня составляет суть театральной педагогики, частным случаем может рассматриваться как ролевая игра), отмечал их «живую форму», способствующую запоминанию и заучиванию, по сравнению с наставлениями. Между тем он подчеркивает важную мысль: «игры служили преддверием для вещей серьезных» [6, с. 389], т. е. игра выполняет функцию настройки на обучение. Сегодня мы говорим про игрофикацию как включение игры или ее отдельных приемов в процесс обучения для активного вовлечения студентов в образовательную деятельность, т. е. фактически реализуем ту же функцию настройки на обучение; про геймификацию как создание игровой оболочки для процесса обучения.

Джон Локк объяснял потребность игры в обучении тем, что она дает то, что любят дети – разнообразие и свободу – то, чего не хватает в традиционном обучении [7]. Но разве студенты не любят разнообразие и свободу? Для современных студентов, обучающихся в условиях информационной перенасыщенности, эти качества организации образовательной деятельности являются одними из ключевых.

Жан Жак Руссо пишет: «Нужно высказываться, насколько можно, в действиях, а словами говорить лишь то, чего не умеем сделать» [8, с. 260]. И сам демонстрирует, организуя для Эмиля прогулку до ворот Монморанси (игра-путешествие), и далее, анализируя осуществленный процесс обучения, дает рекомендации: «… живая и простодушная картина должна служить первым предметом упражнения для воображения ребенка» [8, с. 261]. Образовательным результатом обучения студентов в вузе сегодня принято считать формирование компетенций, которые понимаются как способность выполнять определенные действия в определенном контексте. Именно игра часто способна создать условный контекст, в котором студент может продемонстрировать уровень сформированности тех или иных компетенций.

П.Ф. Каптерев определяет игру как «выражение самостоятельной деятельности организма, вызываемой и поддерживаемой непосредственно приятностью траты накопившихся энергии и силы» [9, с. 115]. Он подчеркивает очень важный момент во взаимоотношении игры с мыслительной деятельностью как ключевой характеристикой процесса обучения: «Простое слияние игры с мышлением уничтожает как собственно игру, так и собственно мышление, отнимая характерные признаки у обоих процессов» [9, с. 134]. В игре он видит гораздо более «богатое внутреннее психическое содержание», чем только мыслительную деятельность, что еще более поднимает статус игры в современном процессе обучения, к результатам которого предъявляются требования, также более разнообразные.

Зеньковский В.В. развивает идею богатого социального содержания игры: «Дети играют всегда в «человека», игры служат средством вживания во всю полноту человеческих отношений, во все необозримое богатство социальной жизни» [10, с. 42]. Этот вывод значим в отношении включения игровых технологий в процесс обучения, особенно в подготовке в вузе специалистов человекоцентрированных профессий – «Человек – Человек» (по классификации Е.А. Климова). И находим рекомендации по сочетанию игры и обучения: «Переход от серьезной активности к игре совершается легко и незаметно; можно было бы сказать, что сфера игры является как бы своеобразной оранжереей, в которой распускаются цветы активности, которые не могли бы иначе распуститься в слишком холодной атмосфере «серьезной» жизни» [10, с. 266].

Анализируя мнения известных педагогов о игре и примеряя их к сегодняшнему процессу обучения в вузе, можно выявить, что ключевые характеристики игры оказываются созвучными особенностям современного мира и требованиям к процессу обучения:

– игра динамична, что соответствует все возрастающей динамике современной жизни, и вместе с тем она адаптирует психику человека к постоянным и даже внезапным изменениям, как это бывает в игре;

– игра всегда сопряжена с азартом, удивлением, неожиданным поворотом событий – с некоторым живым действием, развивающимся всякий раз при одних и тех же правилах по непредсказуемой, возникающей «здесь и сейчас» логике – и это логика современного VUCA-мира;

– игра несет эмоции («живая форма»), вовлекаясь в игру, невозможно не проживать ее сюжет, а проживать – значит, чувствовать, а это уже означает быть причастным, вовлеченным, мотивированным, без чего нет результативного процесса обучения;

– игра в обучении – часто коллективное действие, в ходе которого в некотором условном игровом мире происходит коммуникация, связанная с ролями, контекстом, сюжетом, но эта коммуникация происходит между реальными игроками, которые получают при этом опыт непосредственной коммуникации, так необходимый любому человеку.

Разнообразие мнений об игре можно продолжить, как и высвечивающих их характеристик игры. Но главное – игра дополняет процесс обучения, наполняя его новыми возможностями. При этом игра – настолько сложный феномен, что не может быть точных и однозначных инструкций о том, как ее применять наиболее целесообразно в процессе обучения.

Таким образом, игропрактики в обучении студентов вуза – интерактивная форма организации занятий, дополняющая возможности процесса обучения путем его игрофикации или геймификации, обеспечивающих субъектную позицию студентов и их образовательную мотивацию.

Городские практики, по мнению О.Н. Орловой, – «специфический вид творческой деятельности человека по освоению пространства города», «специфический способ освоения городского пространства, реализуемый через его производство, понимание и переживание», запускающий деятельность, как рациональную, так и иррациональную [11, с. 9]. Городские практики рассматриваются как механизмы трансформаций города, но не просто основанные на разумном подходе, а требующие понимания специфики города и переживания, т. е. установление личной духовной связи с ним. В этой же работе дается типизация городских практик по основанию их функционала. Поддерживающие практики характерны для жителя города, уже освоившего его пространство, понявшего и принявшего стиль городской жизни в разных его проявлениях, одним из характерных признаков которого является разнообразие досуга. Адаптивные практики особенно важны для новых жителей города, потому что в ходе их человек приспосабливается, адаптируется к городу, к его особенностям – физическим, культурным, транспортным и т. д. Особый вид практик – креативные, в ходе которых происходит осознанное или интуитивное проектирование новых элементов городской среды, ее трансформация и развитие. Следовательно, для городских практик характерны их творческий характер; внимание к городской среде в ее разнообразном проявлении – физическом, символическом, отношенческом; эмоциональная включенность, запускающая личностную причастность; как трансформирующая, так и созерцательная направленность; направленность на перспективу или сегодняшний день.

Учитывая выявленные особенности городских практик, уточним определение городских игропрактик в обучении – интерактивная форма организации занятий в городской среде, дополняющая возможности процесса обучения путем его игрофикации или геймификации и реализации образовательного ресурса города, обеспечивая субъектную позицию участников и их образовательную мотивацию.

Возможности городских игропрактик в процессе обучения студентов вуза определяются теми позитивными особенностями деятельностного, мыслительного, коммуникативного и иных планов, что воплощены в игре, и образовательным потенциалом городской среды, раскрывающимся при взаимодействии с ее объектами. Игровой формат способствует эмоциональному включению, переживанию происходящего, активизации учебно-познавательной деятельности, что потенциально повышает ее результативность.

Конечно, городские игропрактики при включении их в процесс обучения студентов сопряжены и с определенными сложностями, прежде всего, для преподавателей, которые отражают две принципиальные особенности данной формы организации занятий:

– сформированность игротехнической компетентности у преподавателей, предполагающей способность разумно, целесообразно и результативно включать игру или отдельные игровые приемы в процесс обучения, т. е. способность осуществлять игрофикацию или геймификацию процесса обучения [4];

– владение компетенциями городского педагога, связанными со способностью «читать» город, вычленять его образовательный ресурс, включать эти знания в учебное содержание в соответствующей форме, ориентируясь на сообразно планируемый образовательный результат, вдохновлять обучающихся на исследование и освоение образовательного ресурса города и т. д.

У студентов также могут возникнуть затруднения психологического характера (проявлять активность в новой обстановке, участвовать в совместной деятельности, работать на общий результат), инертность мышления, трудность сосредоточиться на занятии в новой обстановке, где много отвлекающих моментов. Однако студенты, как правило, более гибки в восприятии новых форматов обучения и быстро к ним привыкают.

Насколько распространены городские игропрактики в обучении студентов?

Игру и игровые приемы на занятиях, согласно ответам студентов, использует подавляющее большинство преподавателей – 83,8% студентов отметили, что на занятиях проводятся игропрактики. Лишь 14,4% ответили отрицательно, остальные – засомневались, возможно, не очень понимая суть вопроса. Напомним, что в опросе приняли участие студенты педагогических и психолого-педагогических направлений. Полагаем, что одна из причин высокой доли преподавателей, применяющих игропрактики, – это гуманитарная сфера. Однако уже ответы на следующий вопрос позволили более прояснить картину: раз в месяц применяют менее 30%, большинство – редко (рис. 1). Таким образом, совокупность ответов позволяет сделать вывод, что игропрактики хоть и применяются в процессе обучения студентов, но явно не являются распространенными. В этом смысле данные результаты согласуются с исследованием, которое показало, что значительная часть преподавателей в вузе (75%) используют в работе со студентами только элементы игропрактики [12]. Между тем в данной работе к элементам игропрактик отнесены целостные игровые процедуры: дидактическая игра (деловая, сюжетная, ролевая игры и т. д.), игры-соревнования (квесты, квизы, стратегии, викторины и т. д.). Полагаем, что элементы игропрактик – это отдельные игровые приемы или простые дидактические игры, позволяющие решать конкретные дидактические задачи в процессе обучения.

Конечно, игровые технологии имеют свои особенности, они не универсальны, но в игрофицированном мире тогда процесс обучения без игрофикации теряет свои позиции.

Между тем студенты выразили свое положительное отношение к игрофикации процесса обучения, отметив, что игропрактики вносят разнообразие в занятия, но что самое главное – помогают усвоению учебного материала, повышают мотивацию к изучению предмета (97,3% и 83,8% студентов соответственно это утверждают) (рис. 2). Студенты считают, что игропрактики развивают коммуникативные умения и улучшают взаимоотношения в коллективе. Кроме того, ответы в свободной форме позволили дополнить список того, чему способствуют игропрактики: повышают настроение и уменьшают напряжение, стимулируют посещение занятий, улучшают отношения с преподавателями, уменьшая психологическую дистанцию между ними и студентами, развивают надпрофессиональные, «мягкие» навыки и т. д. Отметим, что были единичные негативные высказывания в отношении применения игропрактик в обучении: «не приносят особой пользы», «не всегда помогают усвоению материала», «могут внести разлад и ссору в коллектив».

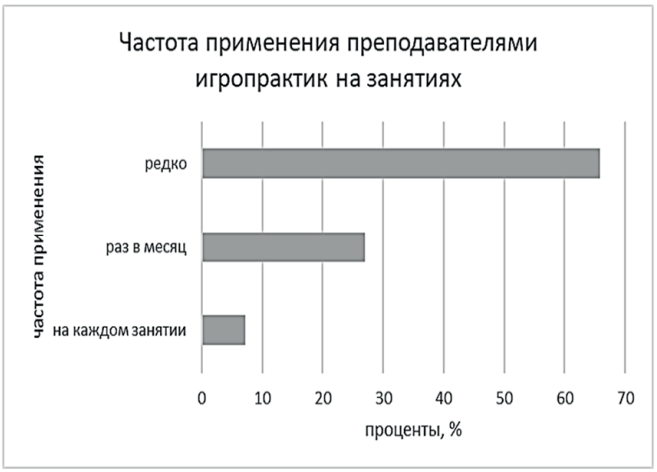


Рис. 1. Частота применения игропрактик преподавателями вуза

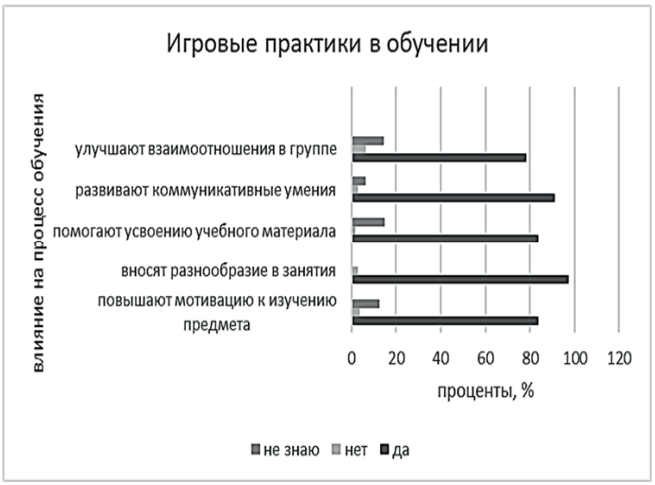


Рис. 2. Влияние игропрактик на процесс обучения

Распространенность игропрактик в городской среде гораздо меньше, чем просто игропрактик: 31,5% студентов подтвердили участие в них во время учебных занятий, 68,5% ответили отрицательно. При этом выявилась неточность в ответах студентов – приводили примеры не только из собственного опыта обучения в вузе, но и в школе. Анализ ответов позволил игропрактики распределить по уровням образования: в школе – создание тематических уроков для детей, эко-игры,игры на уроке литературы, занятия по физкультуре по теме ЗОЖ, экскурсии, выход в парк и квест по экологическому воспитанию, день здоровья, игра по звукам животных; в вузе – как обязательный элемент вожатской деятельности, экологические игры, квесты по городу.

Таким образом, городские игропрактики являются скорее исключением в общем потоке аудиторных занятий. Похожие исследования, проведенные нами по обучению в школе, показали, что учителя школ чаще и разнообразнее используют образовательный ресурс городской среды [13]. Причины такого положения дел, определяемые сложностью городской игропрактики как формы организации занятий, мы видим в следующем:

– учебный материал общеобразовательной школы проще проявляется, проще усмотреть в контексте городской среды; учебный материал вузовских дисциплин более специфичен и глубок по содержанию;

– школьные учителя гибче в подходе к выбору методов и технологий обучения; вузовские преподаватели чаще следуют академической логике построения процесса обучения;

– идея образовательной урбанистики на сегодняшнем этапе ее развития более распространена именно в образовательной практике школы;

– городские игропрактики сопряжены с требованиями к преподавателю вуза по игротехнической компетенции и компетенциям городского педагога, их сложного сочетания.

Студенты отметили, что видят перспективность городских игропрактик для процесса обучения в вузе по сравнению с обучением в аудитории, обусловленную их образовательными возможностями формировать положительный эмоциональный опыт обучения, развивать воображение и креативность, применять знания на практике, способствуют приобретению разнообразных навыков (рис. 3).



Рис. 3. Образовательные возможности городских игропрактик

За включение городских игропрактик в процесс обучения выступили 81,9% (ответы «да» и «скорее да»), против – 5,4% («нет» и «скорее нет»), остальные воздержались от ответа.

В преподавании большинства традиционных вузовских дисциплин заложен академизм, который находит своё выражение со стороны преподавателей в усиленном внимании к теоретической подготовке студентов. Однако в настоящее время усилилось внимание к практической составляющей обучения в вузе; появляются новые направления подготовки бакалавров и магистров с преобладающим прикладным, практико-ориентированным характером. Остановимся на примере двух направлений подготовки, осуществляемых на кафедре педагогики Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

Первое направление подготовки – «Игропедагогика и английский язык (бакалавриат)». Наряду с теоретическими дисциплинами в обучение студентов введены курсы, в которых более 80% – это включение студентов в собственно игру. В частности, в рамках курса «Народная игровая культура» занятия со студентами проводятся на базе Областного дома народного творчества. Изучая теоретические аспекты народной игры, студенты сразу же осваивают их на практике, не только в рамках занятий, а в течение года участвуя в народных праздниках, проводимых в городе и его окрестностях (проводы Масленицы, Рождество и др.).

На наш взгляд, включение игровых практик в процесс обучения студентов во многом зависит и от заинтересованности, желания, активности самого преподавателя, который ищет возможности включить их в процесс. Например, учебный курс «Теория и история игровой деятельности», на первый взгляд, далек от игры в условиях городской среды и её объектов. Однако при изучении взглядов и идей педагогов прошлого, в частности идей Ф. Фребеля и М. Монтессори, студенты узнают о современном применении дидактического материала этих педагогов в условиях работы с детьми с ОВЗ. Договоренность с учреждением и посещение Реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями Великого Новгорода, включение специалистами центра студентов в процесс работы позволили им поучаствовать и почувствовать на практике реализацию игровых методик педагогов прошлого.

В рамках практики по направлению «Игропедагогика и английский язык» студенты посещали детский центр (на базе Новгородской областной специальной библиотеки для незрячих и слабовидящих «Веда»). Этот центр посещают как дети с ограниченными физическими возможностями, так и их здоровые сверстники в возрасте от 5 до 10 лет. Специалисты детского центра провели со студентами различные игры, спецификой которых является учет особенностей детей. Общим рефреном в обратной связи студентов о занятии в библиотеке была фраза о том, что они смогли не только узнать об особенностях детей с ОВЗ, но и получили опыт, как с ними можно работать.

В рамках подготовки по профилю «Образовательная урбанистика (магистратура)» реализуются как специальные дисциплины по игровым практикам

(например, курс «Игровые практики в городской среде»), так и общие, но включающие в себя игровой компонент. В частности, преподавателями кафедры в дисциплинах «Введение в образовательную урбанистику» и «Воспитательный потенциал городской среды» в качестве экзамена предлагается разработка и проведение мероприятия в условиях города. Апробированный в течение двух лет опыт показал, что невозможно проведение подобных мероприятий без включения игры либо практически полностью, либо с использованием отдельных элементов.

В заключение отметим, что городские игропрактики – это сложный результат взаимодействия факторов разной природы: усиление процессов урбанизации, информатизация общества, развитие цифровых технологий, игрофикация и геймификация различных сфер бизнеса и социальной жизни. Все эти факторы в их сложном переплетении и взаимовлиянии своим следствием имеют возможность и определенную потребность выхода процесса обучения из аудитории в городскую среду и интенсификации игрового начала в процессе обучения.

Проведенное исследование позволило сформулировать понятие городских игропрактик в процессе обучения, для которых характерна интерактивная форма организации занятий в городской среде, применение комплекса ресурсов игрофикации или геймификации и образовательного ресурса города, что позволяет обеспечить субъектную позицию участников и их образовательную мотивацию.

Исследование мнений студентов педагогического и психолого-педагогического направлений позволило зафиксировать:

– игропрактики позитивно воспринимаются студентами, но по частоте их применения преподавателями можно сделать вывод, что они используют довольно редко; этот факт можно объяснить их недостаточно высоким уровнем игротехнической компетентности, формирование и развитие которой требуют специальной подготовки и мотивации;

– реализация городских игропрактик расширяет спектр и образовательный потенциал игрофикации и геймификации процесса обучения;

– реализация городских игропрактик сопряжена не только с различными аспектами улучшения эмоционально-психологического фона процесса обучения, но и с улучшением усвоения учебного материала и повышением образовательной мотивации, следствием чего можно предположить развитие профессиональных и общекультурных компетенций студентов;

– сложности развития городских игропрактик в процессе обучения студентов вуза обусловлены недостаточным уровнем развития тех компетенций преподавателей вуза, которые в образовательной урбанистике принято называть компетенциями городского педагога.

Результаты проведенного исследования могут представлять интерес в теоретическом плане для исследователей образовательных возможностей городской среды, для преподавателей вузов и колледжей, кто разделяет идеи образовательной урбанистики.

Вместе с тем отметим, что исследование влияния городских игропрактик на образовательные результаты находится в самом начале. На сегодняшний день **востребованы исследования**, связанные с поиском ответов на следующие вопросы: поиск объектов городской среды, которые фигурируют в игропрактике и которые способны развернуть в ней свой образовательный потенциал; выбор игровых технологий, реализуемых в городской среде; доказательство результативности городских игропрактик в формировании образовательных результатов студентов и т. д.

Библиографический список

1. Золкина А.В., Ломоносова Н.В., Петрусевич Д.А. Оценка востребованности применения геймификации как инструмента повышения эффективности образовательного процесса. *Вестник НГПУ*. 2020; № 3: 127–140. DOI: 10.15293/2658-6762.2003.07
2. Степанов М.А., Гергет О.М. Игровая технология в образовательном процессе: технологические особенности игр в процессе обучения. *International Journal of Open Information Technologies.* 2025; № 4: 170–180.
3. Самченко В.Н. Понятие практики в философии нового и новейшего времени. *Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ*. 2015; № 2: 200–207.
4. Игнатьева Е.Ю. Педагог в пространстве игры: игротехническая компетентность педагога. *Перспективы науки и образования.* 2024; № 1 (67): 691–710. DOI: 10.32744/pse.2024.1.39
5. Федосеев А.И., Андрюшков А.А., Горбунов Г.Г. и др. *Полезные игры и польза игр:* экспертно-аналитический доклад. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2025.
6. Коменский Я.А. *Избранные педагогические сочинения*. Перевод Н.П. Степанова, Д.Н. Королькова, А.А. Красновского. Москва: Издательство «Юрайт», 2025.
7. Локк Дж. Мысли о воспитании. *Педагогическое наследие*. Составители В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. Москва: Педагогика, 1989.
8. Руссо Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании. *Педагогическое наследие*. Составители В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. Москва: Педагогика, 1989.
9. Каптерев П.Ф. *Избранные педагогические сочинения.* Москва: Педагогика, 1982.
10. Зеньковский В.В. *Психология детства.* Екатеринбург: Деловая книга, 1995.
11. Орлова О.Н. *Городские практики как механизм трансформации пространства города.* Диссертация … кандидата философских наук. Самара, 2023.
12. Абраменко Е.В., Абраменко С.А. Психологические выгоды игропрактики в условиях высшей школы: от стресса к счастью. *Перспективы науки и образования.* 2024; № 2 (68): 470–487. DOI: 10.32744/pse.2024.2.29
13. Игнатьева Е.Ю., Горычева С.Н., Звяглова М.В. Образовательная урбанистика в контексте дидактики. *Перспективы науки и образования*. 2022; № 4 (58): 42–57. DOI: 10.32744/pse.2022.4.3

References

1. Zolkina A.V., Lomonosova N.V., Petrusevich D.A. Ocenka vostrebovannosti primeneniya gejmifikacii kak instrumenta povysheniya `effektivnosti obrazovatel'nogo processa. *Vestnik NGPU.* 2020; № 3: 127-140. DOI: 10.15293/2658-6762.2003.07
2. Stepanov M.A., Gerget O.M. Igrovaya tehnologiya v obrazovatel'nom processe: tehnologicheskie osobennosti igr v processe obucheniya. *International Journal of Open Information Technologies.* 2025; № 4: 170-180.
3. Samchenko V.N. Ponyatie praktiki v filosofii novogo i novejshego vremeni. *Social'no-`ekonomicheskij i gumanitarnyj zhurnal Krasnoyarskogo GAU*. 2015; № 2: 200-207.
4. Ignat'eva E.Yu. Pedagog v prostranstve igry: igrotehnicheskaya kompetentnost' pedagoga. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2024; № 1 (67): 691-710. DOI: 10.32744/pse.2024.1.39
5. Fedoseev A.I., Andryushkov A.A., Gorbunov G.G. i dr. *Poleznye igry i pol'za igr:* `ekspertno-analiticheskij doklad. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2025.
6. Komenskij Ya.A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Perevod N.P. Stepanova, D.N. Korol'kova, A.A. Krasnovskogo. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2025.
7. Lokk Dzh. Mysli o vospitanii. *Pedagogicheskoe nasledie*. Sostaviteli V.M. Klarin, A.N. Dzhurinskij. Moskva: Pedagogika, 1989.
8. Russo Zh.Zh. `Emil', ili O vospitanii. *Pedagogicheskoe nasledie*. Sostaviteli V.M. Klarin, A.N. Dzhurinskij. Moskva: Pedagogika, 1989.
9. Kapterev P.F. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya.* Moskva: Pedagogika, 1982.
10. Zen'kovskij V.V. *Psihologiya detstva.* Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1995.
11. Orlova O.N. *Gorodskie praktiki kak mehanizm transformacii prostranstva goroda.* Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Samara, 2023.
12. Abramenko E.V., Abramenko S.A. Psihologicheskie vygody igropraktiki v usloviyah vysshej shkoly: ot stressa k schast'yu. *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* 2024; № 2 (68): 470-487. DOI: 10.32744/pse.2024.2.29
13. Ignat'eva E.Yu., Gorycheva S.N., Zvyaglova M.V. Obrazovatel'naya urbanistika v kontekste didaktiki. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 4 (58): 42-57. DOI: 10.32744/pse.2022.4.3

Статья поступила в редакцию 30.06.25

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-261-265

***Kukushkina A.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (Veliky Novgorod, Russia), E-mail: anna_kukushkina@yahoo.com*
***Pevzner M.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Director of Interdisciplinary Center for Open Education, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (Velikiy Novgorod, Russia), E-mail: Mikhail.Pevzner@novsu.ru*

YARD CHILDHOOD AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON. The article reveals a problem of transformation of yard childhood, which leads to a decrease in children's play activity in the yard, the disappearance of yard communities in the use of increased regulation of children's leisure. Based on a review of scientific papers on the problems of children's yard subculture, the author concludes that targeted work is needed to preserve it. The empirical part of the study presents the results of a survey of parents – members of the online community "Good Novgorod", the questions of which are devoted to memories of their own childhood in the

courtyards and an assessment of the current situation in the courtyards of Veliky Novgorod. The work outlines the elements of courtyard childhood (yard space, mixed-age children's community, free play activities, exploration, appropriation and transformation of courtyard space). The authors identify factors of positive socialization in the yard and possible forms of pedagogical support for the children's yard community (participatory design practices, neighborhood holidays, yard quests, etc.).

Key words: **yard games, yard community, yard pedagogy, childhood dystrophy, yard subculture, children's and adolescent subculture, yard childhood, yard pedagogy**

Financial support. The study is supported by the Russian Science Foundation, Project No. 24-18-20095 "Regional Pedagogical Cluster as a Resource for Innovative Development of the Region" and has financial support from the Novgorod region (https://rscf.ru/project/24-18-20095/)

***А.Г. Кукушкина**, канд. пед. наук, доц., Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, E-mail: anna_kukushkina@yahoo.com*

***М.Н. Певзнер,** д-р пед. наук, проф., директор Междисциплинарного центра открытого образования, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, E-mail: Mikhail.Pevzner@novsu.ru*

ДВОРОВОЕ ДЕТСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В статье раскрывается проблема трансформации дворового детства, которое характеризуется снижением игровой активности детей во дворе, исчезновением дворовых сообществ в пользу повышения регламентированности детского досуга. На основе обзора научных работ по проблематике детской дворовой субкультуры автором сделан вывод о необходимости целенаправленной работы по ее сохранению. В эмпирической части исследования представлены результаты анкетирования родителей – участников онлайн-сообщества «Добрый Новгород», вопросы которого посвящены воспоминаниям о собственном дворовом детстве и оценка текущей ситуации во дворах Великого Новгорода. В работе обозначены элементы дворового детства (пространство двора, разновозрастное детское сообщество, свободная игровая деятельность, исследование, присвоение и преобразование дворового пространства). Автором обозначены факторы позитивной социализации в условиях двора и возможные формы педагогической поддержки детского дворового сообщества (практики соучаствующего проектирования, соседские праздники, дворовые квесты и др.).

Ключевые слова: **дворовые игры, дворовое сообщество, педагогика двора дистрофия детства, дворовая субкультура, детско-подростковая субкультура, дворовое детство, педагогика двора**

Финансирование проекта: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-18-20095 «Региональный педагогический кластер как ресурс инновационного развития территории» (https://rscf.ru/project/24-18-20095/)

В современном обществе, для которого характерно большое внимание к периоду детства, особенно актуальным является исследование условий становления личности ребенка и его успешной социализации. В настоящее время последствием детоцентризма, характерного для развитых стран, становится повышение регламентированности и контроля над большинством сфер жизни растущего человека. Авторы отмечают, что свободное время ребенка становится занятым учебными занятиями и дополнительным образованием. В научной литературе встречается термин «игровая дистрофия» [1], обозначающий недостаток игровой и физической активности современного ребенка.

В данной ситуации представляет интерес обращение к такому объекту исследования, как феномен дворового детства.

Цель исследования: изучить социально-педагогические аспекты дворового детства и условия сохранения позитивных элементов дворовой культуры для будущих поколений.

Задачи исследования: обобщить сущностные характеристики дворового детства, представленные в теоретических исследованиях, изучить взгляд родителей на феномен собственного и современного дворового детства, а также их отношение к проблеме сохранения дворовой субкультуры.

Научная новизна исследования заключается во введении в понятийный аппарат термина «дворовое детство», который ранее не рассматривался как самостоятельный социально-педагогический феномен. Определены его компоненты, а также факторы позитивной социализации детей в условиях дворового взаимодействия.

Теоретическая значимость изысканий связана с рассмотрением дворовой субкультуры и детского времяпрепровождения не только с позиций игровой деятельности, но и других социокультурных практик дворового детства (исследование, присвоение и преобразование дворовой территории).

Практическая значимость исследования связана с выявлением существующей проблемы исчезновения дворовых сообществ и обозначением путей ее решения и рекомендаций по организации социально-педагогической работы с детьми в пространстве двора.

Методы исследования: теоретический анализ научных исследований, посвященных изучению детской дворовой культуры советского периода и её изменениям в современных условиях. В рамках данного исследования было проведено анкетирование среди родителей – участников онлайн-сообщества «Добрый Новгород», которое объединяет различные добровольческие и социальные инициативы города Великий Новгород. В анкетировании приняло участие 107 родителей от 34 до 50 лет. Вопросы анкеты были содержательно разделены на 3 блока: о детстве самих респондентов, текущем состоянии дворовой детской субкультуры и возможностях актуализации возможностей дворового пространства в социализации и развитии детей. Окончательные выводы исследования получены путем обобщения теоретических положений и эмпирических данных.

В современной научной литературе раскрыты различные аспекты проблематики дворового детства и детской субкультуры. Ряд исследований посвящен ретроспективному анализу советских дворовых игр [2–5] и детских практик, которые можно назвать эталоном дворового детства. Как отмечает Е.Б. Волосова, «улица сплачивала, формировала особые «дворовые» отношения, основанные на дружбе и взаимопомощи» [6, с. 31]. Советское детство во многом представляло собой самостоятельно организованное времяпрепровождение в нерегламентируемом пространстве дворов и улиц. На основе серии интервью К.К. Нуркина пишет о том, что, несмотря на недостаточную материально-техническую оснащенность дворов, детство советского ребенка характеризовалось значительной вовлеченностью в дворовую жизнь и взаимодействием со сверстниками: во дворе работали пионерские клубы при домоуправлениях, дети активно занимались на спортплощадках играли в дворовые игры и даже зарабатывали (например, сдавая вторсырьё) [5]. Опираясь на воспоминания детей 1960-х–1990-х гг., М.С. Коротких выделяет такие элементы детской дворовой культуры, как детский фольклор (песенки, стишки, присказки, считалки, дразнилки, мирилки, страшилки), дворовые игры, детская площадка / пространство двора, дворовые спортивные команды и их символика [5].

Исследуя феноменологию детства, Л.В. Боглаева рассматривает культуру двора, где «складывается особый детский коллектив, как правило, разновозрастной …происходит передача игр, правил, историй, легенд, детского фольклора … вырабатываются особые ритуалы по включению в группу, регулированию отношений в ней, прохождение испытаний, выход из группы, взаимодействие с другими группами» [7, с. 32]. Е. Теплова называет нахождение ребенка во дворе первой ступенью социализации в городском пространстве [8, с. 90].

В научных работах также отражены вопросы, связанные с детской и детско-подростковой субкультурой. А.Р. Глаголева рассматривает детскую субкультуру как социально-педагогический феномен [9]. И.А. Бурлакова с соавторами отмечают некоторую парадоксальность современной детской субкультуры, которая объединяет в себе традиционные элементы (фольклор и детское коллекционирование), а также современный детский контент, моду, детские пространства и др. [10].

Более узкое понятие «дворовая детская субкультура» раскрывается в работе А.И. Савенкова. По мнению автора, она выполняла такие функции, как знакомство с моделями мироустройства и межличностных коммуникаций, освоение формальных и неформальных правил поведения, становление социальной идентичности и др. Изучая трансформацию дворовой субкультуры, автор приходит к выводу о том, что под воздействием взрослых и цифровизации жизни современного общества она теряет «особые самостоятельные дворовые детские игры», детский фольклор, специфический «правовой кодекс», детское собирательство [11, с. 25–29].

А.Р. Гайфутдинова пишет о сокращении пространства для детских дворовых игр, что «отрицательно влияет на психологию детского сообщества и содержание их деятельности» [12, с. 116]. М.П. Гурьянова также отмечает негативные перемены в содержании дворового детства: «Сегодня в России выросло новое поколение, большая часть представителей которого не знают, что такое дворовое детское сообщество, уличный каток, хоккейная коробка во дворе, уличная баскетбольная площадка, кинотеатр на улице; интересная жизнь двора, улицы…» [13, с. 29]. Авторы акцентируют внимание на необходимости активизации социально-педагогической работы с детьми и поддержки семей по месту жительства.

Однако, несмотря на негативные тенденции, современная детская субкультура и взаимодействие детей с дворовым пространством становятся актуальными направлениями научного поиска [14]. Ученые отмечают большой потенциал традиционных и дворовых игр для развития личности ребенка [15], необходимость сохранения и передачи подобных игр от одного поколения детей к другому [16].

Анализ современных исследований позволяет сделать вывод о возрождении отдельных дворовых практик: проекты по привлечению детей и подростков к дворовому спорту [17], деятельность дворовых клубов [18], организация летних детских площадок по месту жительства [19]. При этом большинство работ транслируют необходимость целенаправленной, организованной работы с детьми во дворе, подтверждая снижение доли самостоятельного времяпрепровождения детских дворовых групп.

В данном вопросе интерес также представляет научный поиск в области урбанистики и строительства с учетом потребностей детей и подростков. Ряд исследований обозначает важность создания комфортной дворовой инфраструктуры для качественного времяпрепровождения детей и подростков [20].

Обобщая изученные исследования, можно заключить, что на данный момент для трансляции и развития дворовой детской субкультуры и сохранения феномена дворового детства в целом становится актуальным педагогическая поддержка взрослых – родителей и педагогов. В связи с этим представляет интерес изучение отношения нынешних родителей к дворовому детству как феномену и их готовность участвовать в сохранении дворовой субкультуры детских сообществ.

Вспоминая собственное детство, респонденты поделились большим разнообразием игр (более 50 названий), которые можно разделить на несколько содержательных блоков: подвижные игры («Догонялки», «Прятки», «Выше ноги от земли», «Классики», «Резиночка»); игры с мячом («Вышибала», «Съедобное – несъедобное» и др.); спортивные игры (волейбол, футбол, пионербол, лапта, бадминтон, городки); игры – взаимодействие с пространством (рисование мелом, «секретики», постройка песочных замков, лазание по деревьям, катание на велосипеде на перегонки); ролевые игры («Школа», «Магазин», «Дочки-матери», «Войнушка»); карточные игры.

Также участники анкетирования отмечали различные детские практики: детское собирательство («фишки, вкладыши, наклейки, игрушки из киндер-сюрпризов, которыми можно было обмениваться с друзьями»), сбор металлолома и стекла, уход за найденными кошками и собаками, захоронение мертвых животных, ловля бабочек и тритонов, страшные истории. Дети активно преобразовывали дворовое пространство: строили шалаши и снежные крепости, заливали катки, мастерили скамейки. Присутствовали попытки предпринимательства (продажа самодельных букетов, сервис такси в обмен на вкладыши) и самостоятельная организация мероприятий (конкурс букетов, конкурс «Королева двора», состязания среди мальчиков и др.). Отмечались также практики, опасные для здоровья детей: «прыжки с гаражей в снег, исследование заброшенных зданий, взрывание карбида» и др.

По мнению респондентов, в их детстве было множество позитивных моментов. Так, при ответе вопросе «Что дало вам дворовое детство?» были даны разнообразные ответы, которые условно можно разделить на несколько смысловых групп: взаимодействие с другими людьми («умение следовать правилам и принимать совместные решения», «умение отстаивать свою позицию», «умение преодолевать конфликты», «умение дружить и общаться с разными людьми», «эмоциональный интеллект», внимание и забота о тех, кто младше», «осторожность в общении»), взаимодействие с окружающим миром («исследовательские навыки», «забота о природе», «забота о бездомных животных», «умение развлекать себя», «бытовые навыки»), а также «любовь к движению», «фантазия, креативность», «умение импровизировать», «самостоятельность», «умение планировать время и развлекать себя». Таким образом, по мнению большинства респондентов, детство, проведенное во дворе, положительно повлияло на их социализацию, содействуя развитию мягких навыков и личностных качеств.

На вопрос об участии современных детей в дворовых играх были получены положительные ответы, однако 58% опрошенных считают, что дети играют реже, чем раньше, или не играют совсем.

Безопасность дворового пространства также получила различные оценки респондентов. Только 21,5% респондентов согласились с утверждением о том, что двор – довольно безопасное место. Около 48% родителей для безопасности важно, чтобы двор был огорожен или чтобы детей было видно из окна. Варианты ответов, предложенные респондентами самостоятельно, отражают их озабоченность различными угрозами – дорожным движением, получением травм, угрозами от общения с незнакомцами и др. 21% опрошенных в целом не считают двор безопасным местом. На наш взгляд, полученные ответы отражают, с одной стороны, упомянутый другими авторами рост родительского контроля над детским досугом и его регламентированности, а с другой – повышение родительской ответственности за жизнь и здоровье ребенка. При этом 61% родителей отпускают детей играть во дворе без присмотра, что говорит о преобладании доверия к ребенку и дворовому пространству в целом.

Размышляя о культуре дворового детства, большинство родителей приходят к выводу о том, что она угасает (рис. 1). Основной причиной этой тенденции респонденты считают цифровизацию досуга детей (78%опрошенных), а также недостаток соседского общения (48%). Среди других причин также отмечаются страх родителей за ребенка, требовательность детей к дворовому пространству («сейчас дети не будут шататься по двору просто так, им нужны развлекухи – площадки, инвентарь») и недостаточно развитая инфраструктура, частые переезды родителей и загруженность самих детей.



Рис. 1. Ответы на вопрос «Как вы считаете, сейчас культура дворового детства существует или угасает?»

На вопрос относительно детского дворового сообщества 21% респондентов отметили, что у их детей такое сообщество уже есть, тогда как 48% участников хотели бы видеть подобные сообщества, но детей в их дворах мало. При этом 30% опрошенных не считают дворовые сообщества нужными, в том числе потому, что их дети выстраивают дружеские отношения за пределами дворового пространства. Важными факторами сохранения детских дворовых сообществ респонденты считают хорошую инфраструктуру (30% респондентов), общение семьями (25%), помощь детям в освоении игр (15%), а также «доверие родителей к миру», «общее дело, например, благоустройство двора», «наличие детей нужного возраста».

По наблюдениям опрошенных родителей, современные дети играют в традиционные дворовые игры (прятки, догонялки, футбол, катание на велосипеде самокате / роликах, рисование мелками), однако все больше времени занимают игры на смартфонах. Часто сюжеты и игровые практики заимствуются из видео- и интернет-контента, что является закономерным следствием цифровизации детского досуга.

Респонденты хотели бы научить (уже научили) детей дворовым играм своего детства («Казаки-разбойники», классики, городки, прыжки через резиночку, лапта, прятки, «Дочки-матери», шахматы, настольные игры, игры с мячом, игры большими компаниями, салочки, «Выше ноги от земли», запуск воздушного змея и др.), что позволяет сделать вывод о ценности подобного игрового опыта для участников анкетирования и желании транслировать игровую культуру дворового сообщества будущим поколениям.

Участникам анкетирования также был предложен вопрос об участии в фестивале дворовых игр (рис. 2). 55 из 107 респондентов выразили желание принять участие в подобном мероприятии, а 23 родителя обозначили готовность помогать в организации таких дворовых фестивалей.

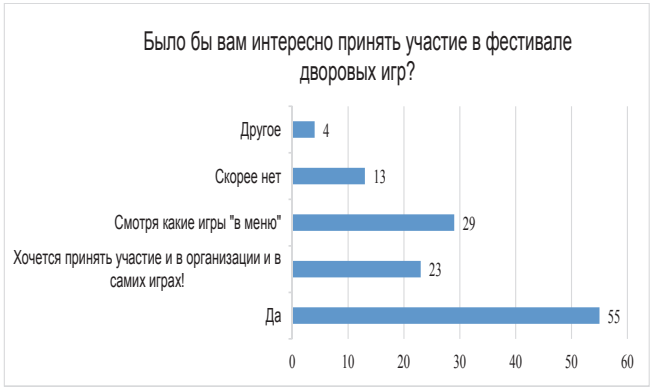


Рис. 2. Ответы о потенциальном участии в фестивале дворовых игр

В вопросе об улучшении дворовой инфраструктуры и создании интересного досуга родители обозначили такие предложения, как дополнение дворового пространства столами для настольных игр, крытыми беседками, скамейками для общения, «лазалками», качелями, песочницами; создание подростковых зон, установка турников и площадок для игры в футбол/волейбол или катания на самокате; расширение зеленых зон и насаждений.

В заключительной части анкеты респонденты поделились размышлениями по поводу современного дворового детства. Приведем некоторые из высказываний:

«Необходимо модерировать детские игры, учить детей взаимодействию, вежливости, гасить неоправданную агрессию, показать яркие простые идеи досуга, чтобы вдохновить на общение и игры. … Анализировать поведение детей должны аналитики bigdata…, подобрать к ним ключ можно только по их интересам».

«Всему свое время и место. Дворовое детство – это детство нынешних детей. Они создают его сами. Нас никто не организовывал, досуг наш не продумывал. Сами строили свой мир, и весьма успешно. Современные дети не хуже. Если отправлять гулять без Интернета, то занятие они точно найдут».

«Прежде чем возобновлять культуру «дворового общения детей», культуру коммуникации, необходимо грамотно оборудовать детские площадки, предусмотреть развитие дворовых пространств … обеспечить безопасность для детей, сократить число алкогольных магазинов в жилых домах».

«Возможно, дети не играют потому, что не видят примеров старших играющих детей. Нет культуры игр на переменах в школе. Современные дети ориентированы на своих родителей и на нескольких друзей из школы или из секций, в которые их часто вывозят за пределы района, поэтому дети из своего двора чаще ребенку незнакомы».

«Студенты-педагоги могли бы организовывать игры с мячом, настольные игры, устраивать соревнования, научить играть в лапту, делать зарядку». «Учителя начальных классов и продленок, пришкольных лагерей должны были сохранить эту игровую преемственность».

В заключение подведем итоги проведенного исследования. На основе изучения теоретических и эмпирических данных обозначим элементы феномена дворового детства:

– дворовое пространство, которое становится площадкой социальной, игровой, творческой и других видов деятельности;

– наличие дворового сообщества, включающего как детей разного возраста, так и взрослых, которые могут выполнять наблюдательную и (при необходимости) контролирующую функцию;

– правила поведения и общения в дворовом сообществе («дворовой кодекс»);

– детский фольклор (считалки, страшные истории, кричалки и т. д.);

– свободная игровая и творческая деятельность ребенка (самостоятельная, групповая, коллективная);

– активное взаимодействие с пространством двора и прилегающими территориями (исследование, присвоение и преобразование).

Взаимодействие с дворовым пространством может носить как неформальный (постройка шалашей, создание песочных замков, обустройство домиков для животных и т. д.), так и организованный характер (соседские концерты, устройство придомовых клумб, заливка катка или создание дворовой мебели), позволяющий детям участвовать в жизни разновозрастного дворового сообщества.

Социально-педагогические аспекты дворового детства затрагивают формирование личностных качеств ребенка (самостоятельность, креативность, исследовательские навыки, социальную активность, умение общаться и договариваться с разными людьми), становление системы ценностей (отношение к месту жительства, отношение к сверстникам, старшим и младшим, отношение к природе и двору как части дома и малой родины – родного города/поселка), первичную профориентацию и самоопределение детей.

Важными характеристиками дворового детства можно считать свободу времяпрепровождения, нерегламентированность со стороны взрослых, разновозрастное общение в детском сообществе.

Факторами позитивной социализации и развития ребенка в условиях дворовой среды могут выступать:

– активное взаимодействие семьи с другими жителями двора;

– разнообразное материально-техническое оснащение двора (игровые площадки, зеленые насаждения, арт-объекты и др.);

– безопасность дворового пространства, позволяющая родителям сократить контроль и предоставить детям свободу времяпрепровождения;

– участие родителей или других взрослых в организации различных видов деятельности детей на начальном этапе формирования детского дворового сообщества;

– умеренный социальный контроль со стороны старших представителей дворового сообщества.

Полученные данные обозначают вектор педагогического поиска в вопросах сохранения дворовой культуры детства – нахождение баланса между свободным досугом и играми детей во дворе и педагогической поддержкой, модерированием и контролем детского времяпрепровождения. Важность роли взрослого определяется снижением числа детей в дворовом сообществе, что прерывает трансляцию культурных и игровых практик от старших к младшим.

В связи с тем, что одним из ключевых элементов исследуемого феномена предстает пространство двора и прилегающих территорий, можно, на наш взгляд, считать дворовое детство одной из категорий образовательной урбанистики, требующей дальнейшего изучения и анализа.

Отдельный интерес представляет педагогическая поддержка детей в освоении дворового пространства в связи с тем, что игровая деятельность может быть организована и в других локациях жизни ребенка (в школе, летнем лагере и др.), тогда как двор представляет уникальную замкнутую территорию в доступе ребенка большую часть времени.

Можно предложить такие варианты вовлечения детей и взрослых в преобразование дворового пространства, как участие в ландшафтном дизайне (например, в создании клумб или озеленении двора), изготовлении уличной мебели, дворовых арт-объектов, игровых площадок. Кроме этого, взрослые могут стать организаторами/инициаторами дворовых концертов, квестов, фотоохоты, фестивалей дворовых игр, соседских праздников и других мероприятий, которые помогут ребенку осознать ценность дворового сообщества и радость дворового детства.

Проведенное исследование подтверждает существующий педагогический потенциал дворового детства в развитии и социализации детей. Следует отметить целесообразность дальнейших исследований социокультурного контекста, определяющего специфику современного территориального поведения детей во дворе и в городе, а также необходимость целенаправленной социально-педагогической работы по вовлечению детей и подростков в исследовательское, игровое и творческое взаимодействие друг с другом и с пространством дворовой территории по месту жительства. Полученные результаты могут представлять интерес как для исследователей проблематики дворовой субкультуры детства, так и для практиков – организаторов социально-педагогической работы с детьми и семьями по месту жительства.

Библиографический список

1. Москвина С.Л. Игровая дистрофия как актуальная проблема дошкольного образования. *Вопросы дошкольной педагогики*. 2020; № 5 (32): 3–6.
2. Кузнецова Л.В. Детские дворовые игры 60-70-х годов XX века. *Педагогическое регионоведение*. 2022; № 1 (19): 112–125.
3. Нуркина К.К. Досуг в нерегламентируемом пространстве советского ребенка (на примере г. Омска 1960–1970-х гг.). *Вестник Кемеровского государственного университета.* 2015; № 3-1 (63): 65–70.
4. Нуркина К.К. Двор как часть повседневной жизни детей г. Омска в 1960–1970-е гг. *Материалы VIII Международной научно-практической конференции.* Омск: ФГБОУ ВПО «Омский государственный технический университет», 2015: 268–273.
5. Коротких М.С. Детская дворовая культура провинциального города в 60-е гг. XX – начала XXI вв. (на примере г. Лесосибирска). *Сибирская археология и этнография: вклад молодых исследователей:* материалы LVI Российской археолого-этнографической конференции студентов и молодых учёных. Чита: Забайкальский государственный университет, 2016: 251–252.
6. Волосова Е.Б. Повседневность советского детства как фактор формирования личности (на примере г. Усть-илимск). *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке*. 2013; № 1(21): 78-83.
7. Боглаева Л.В. Феноменология современного воспитания. Социокультурные изменения содержания детства. Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен: *Материалы Международной научной конференции*. Самара: ООО «Научно-технический центр», 2021: 29–38.
8. Теплова Е.Ф. Детство в городе 1950–1980-х гг.: двор как пространство социализации. *Этнодиалоги*. 2020; № 1 (59): 85–94.
9. Глаголева А.Р. Детская субкультура как социально-педагогический феномен. Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы: *Материалы Всероссийского форума, посвященного Году педагога и наставника*. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023; Т. Ч. 1: 70–74.
10. Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Ягловская Е.К. Парадоксы современной детской субкультуры. *Дошкольное воспитание*. 2021; № 2: 2–7.
11. Савенков А.И. Эволюция дворовой субкультуры и территориальное поведение детей и подростков в городской среде. *Ценности и смыслы*. 2024; № 3 (91): 6–37.
12. Гайфутдинова А.Р., Фахрутдинова Р.А. Социально-педагогический потенциал детской субкультуры в развитии личности младшего школьника. *Педагогическое образование и наука*. 2023; № 2: 115–119.
13. Гурьянова М.П. *Развитие социально-педагогической деятельности с детьми и семьями в пространстве места жительства.* Москва: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2018.
14. Майорова-Щеглова С.Н., Губанова А.Ю. Основные направления изучения пространства современного детства в рамках конкурса квалификационных работ молодых исследователей. *Комплексные исследования детства*, 2019; Т. 1, № 3: 265–268.
15. Лапташкина О.А., Иванова А.А. Дворовые игры как средство формирования личности ребенка. *Воспитатели России: физическое развитие детей дошкольного возраста:* сборник материалов. Москва: Всероссийская общественная организация содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России», 2024: 45–50.
16. Еремина Л.Е. Преемственность дворовой и народной игры у современных городских детей. *Актуальные вопросы в науке и практике*: сборник статей по материалам XV международной научно-практической конференции. Самара: Общество с ограниченной ответственностью Дендра, 2019: 159–163.
17. Седоченко С.В., Савинкова О.Н. Изучение регионального опыта вовлечения населения в систематические занятия дворовым спортом. *Наука и спорт: современные тенденции*. 2024; Т. 12, № 4 (48): 225–230.

18. Жаналина Ш.К. Социальная роль и принципы работы дворового клуба в системе дополнительного образования. *Велес.* 2018; № 5-2 (59): 71–75.
19. Ештыганова С.С. Особенности педагогического наставничества в дополнительном образовании при организации детскими клубами летних игровых дворовых площадок. *Туныктышо. Учитель*. 2020; № 1-2: 59–60.
20. Барейчева М.А., Кубина Е.А., Степанова Н.Р. Благоустройство дворов Екатеринбурга за счет создания комфортных условий на детских площадках. *Международный студенческий научный вестник*. 2019; № 1: 56.

References

1. Moskvina S.L. Igrovaya distrofiya kak aktual'naya problema doshkol'nogo obrazovaniya. *Voprosy doshkol'noj pedagogiki*. 2020; № 5 (32): 3-6.
2. Kuznecova L.V. Detskie dvorovye igry 60-70-h godov XX veka. *Pedagogicheskoe regionovedenie.* 2022; № 1 (19): 112-125.
3. Nurkina K.K. Dosug v nereglamentiruemom prostranstve sovetskogo rebenka (na primere g. Omska 1960-1970-h gg.). *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2015; № 3-1 (63): 65-70.
4. Nurkina K.K. Dvor kak chast' povsednevnoj zhizni detej g. Omska v 1960-1970-e gg. *Materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Omsk: FGBOU VPO "Omskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet", 2015: 268-273.
5. Korotkih M.S. Detskaya dvorovaya kul'tura provincial'nogo goroda v 60-e gg. XX – nachala XXI vv. (na primere g. Lesosibirska). *Sibirskaya arheologiya i `etnografiya: vklad molodyh issledovatelej:* materialy LVI Rossijskoj arheologo-`etnograficheskoj konferencii studentov i molodyh uchenyh. Chita: Zabajkal'skij gosudarstvennyj universitet, 2016: 251-252.
6. Volosova E.B. Povsednevnost' sovetskogo detstva kak faktor formirovaniya lichnosti (na primere g. Ust'-ilimsk). *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke*. 2013; № 1(21): 78-83.
7. Boglaeva L.V. Fenomenologiya sovremennogo vospitaniya. Sociokul'turnye izmeneniya soderzhaniya detstva. Detstvo kak antropologicheskij, kul'turologicheskij, psihologo-pedagogicheskij fenomen: *Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Samara: OOO "Nauchno-tehnicheskij centr", 2021: 29-38.
8. Teplova E.F. Detstvo v gorode 1950-1980-h gg.: dvor kak prostranstvo socializacii. *`Etnodialogi*. 2020; № 1 (59): 85-94.
9. Glagoleva A.R. Detskaya subkul'tura kak social'no-pedagogicheskij fenomen. Aktual'nye problemy lichnostno-professional'nogo stanovleniya pedagoga: vyzovy, tendencii i perspektivy: *Materialy Vserossijskogo foruma, posvyaschennogo Godu pedagoga i nastavnika*. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2023; T. Ch. 1: 70-74.
10. Burlakova I.A., Klopotova E.E., Yaglovskaya E.K. Paradoksy sovremennoj detskoj subkul'tury. *Doshkol'noe vospitanie*. 2021; № 2: 2-7.
11. Savenkov A.I. `Evolyuciya dvorovoj subkul'tury i territorial'noe povedenie detej i podrostkov v gorodskoj srede. *Cennosti i smysly*. 2024; № 3 (91): 6-37.
12. Gajfutdinova A.R., Fahrutdinova R.A. Social'no-pedagogicheskij potencial detskoj subkul'tury v razvitii lichnosti mladshego shkol'nika. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2023; № 2: 115-119.
13. Gur'yanova M.P. *Razvitie social'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti s det'mi i sem'yami v prostranstve mesta zhitel'stva.* Moskva: FGBNU «Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya», 2018.
14. Majorova-Scheglova S.N., Gubanova A.Yu. Osnovnye napravleniya izucheniya prostranstva sovremennogo detstva v ramkah konkursa kvalifikacionnyh rabot molodyh issledovatelej. *Kompleksnye issledovaniya detstva*, 2019; T. 1, № 3: 265-268.
15. Laptashkina O.A., Ivanova A.A. Dvorovye igry kak sredstvo formirovaniya lichnosti rebenka. *Vospitateli Rossii: fizicheskoe razvitie detej doshkol'nogo vozrasta:* sbornik materialov. Moskva: Vserossijskaya obschestvennaya organizaciya sodejstviya razvitiyu professional'noj sfery doshkol'nogo obrazovaniya "Vospitateli Rossii", 2024: 45-50.
16. Eremina L.E. Preemstvennost' dvorovoj i narodnoj igry u sovremennyh gorodskih detej. *Aktual'nye voprosy v nauke i praktike*: sbornik statej po materialam XV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Samara: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu Dendra, 2019: 159-163.
17. Sedochenko S.V., Savinkova O.N. Izuchenie regional'nogo opyta vovlecheniya naseleniya v sistematicheskie zanyatiya dvorovym sportom. *Nauka i sport: sovremennye tendencii.* 2024; T. 12, № 4 (48): 225-230.
18. Zhanalina Sh.K. Social'naya rol' i principy raboty dvorovogo kluba v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Veles.* 2018; № 5-2 (59): 71-75.
19. Eshtyganova S.S. Osobennosti pedagogicheskogo nastavnichestva v dopolnitel'nom obrazovanii pri organizacii detskimi klubami letnih igrovyh dvorovyh ploschadok. *Tunyktysho. Uchitel'*. 2020; № 1-2: 59-60.
20. Barejcheva M.A., Kubina E.A., Stepanova N.R. Blagoustrojstvo dvorov Ekaterinburga za schet sozdaniya komfortnyh uslovij na detskih ploschadkah. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2019; № 1: 56.

Статья поступила в редакцию 30.06.25

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-265-268

Rashidova M.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: maiarashidova@yandex.ru*

LEARNING BORROWED VOCABULARY IN RUSSIAN LESSONS IN GRADES 5-6: LINGUODIDACTIC FUNDAMENTALS AND METHODOLOGICAL STRATEGIES. The article reveals an urgent problem of formation of linguistic competence in students of grades 5 – 6 in the aspect of mastering borrowed vocabulary. The article examines the linguistic foundations of learning foreign words, the psychological and pedagogical features of the perception of the material by students of this age, and systematizes effective methods, techniques and forms of work aimed at developing a conscious attitude to the lexical richness of the Russian language, as well as the formation of spelling skills and speech culture. Particular attention is paid to the integrative approach, the connection with other branches of linguistics and the use of interactive technologies. The article proves that systematic work with borrowed vocabulary in grades 5 – 6 using the proposed an integrative system based on age characteristics and the potential of etymology is a necessary condition for the formation of a conscious linguistic personality that can critically relate to the lexical wealth of the Russian language, understand its history and use it competently, overcoming characteristic difficulties.

Key words: **borrowed vocabulary, Russian language, teaching methodology, linguodidactics, formation of competencies, etymology, spelling, speech culture, cognitive interest**

М.З. Рашидова, *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: maiarashidova@yandex.ru*

ИЗУЧЕНИЕ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5–6 КЛАССАХ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ

Статья посвящена актуальной проблеме формирования лингвистической компетенции учащихся 5–6 классов в аспекте освоения заимствованной лексики. Рассматриваются лингвистические основы изучения иноязычных слов, психолого-педагогические особенности восприятия материала обучающимися данного возраста, а также систематизируются эффективные методы, приемы и формы работы, направленные на развитие осознанного отношения к лексическому богатству русского языка, а также на формирование орфографических навыков и культуры речи. Особое внимание уделяется интегративному подходу, связи с другими разделами языкознания и использованию интерактивных технологий. Статья доказывает, что систематическая работа с заимствованной лексикой в 5–6 классах с использованием предложенной интегративной системы, опирающейся на возрастные особенности и потенциал этимологии, является необходимым условием для формирования осознанной языковой личности, способной критически относиться к лексическому богатству русского языка, понимать его историю и грамотно им пользоваться, преодолевая характерные трудности.

Ключевые слова: **заимствованная лексика, русский язык, методика преподавания, лингводидактика, формирование компетенций, этимология, орфография, культура речи, познавательный интерес**

Актуальность данного исследования обусловлена комплексом взаимосвязанных лингвистических, психолого-педагогических, социокультурных и собственно методических факторов, определяющих критическую важность целенаправленного изучения заимствованной лексики именно в 5–6 классах средней школы. В условиях глобализации и интенсивного проникновения англицизмов (особенно в сферы IT, бизнеса, массовой культуры) формирование у школьников осознанного и критического отношения к иноязычной лексике, умения различать уместное использование и неоправданное засорение речи становится задачей

не только лингвистической, но и культурно-просветительской, направленной на сохранение языковой идентичности и культуры речи.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и практической апробации системы лингводидактических основ и эффективных методических стратегий изучения заимствованной лексики на уроках русского языка в 5–6 классах, направленных на формирование лингвистической компетенции учащихся, преодоление специфических орфографических трудностей, развитие этимологической рефлексии, лексикографических умений и культуры речи, через осознанное освоение данного пласта лексики с учетом психолого-педагогических особенностей возраста.

Задачи исследования вытекают из поставленной цели и включают определение с лингвистических основ понятия «изучение заимствованной лексики в школе», анализ психолого-педагогических особенностей учащихся 5–6 классов в контексте изучения иноязычной лексики и выявление типичных трудностей и методов, способных их преодолеть.

Научная новизна исследования заключается в конкретизации лингводидактических основ изучения заимствованной лексики применительно именно к 5–6 классам; обосновании и реализации интегративного подхода нового уровня с конкретными механизмами использования знаний по другим разделам языкознания эффективными моделями межпредметной интеграции.

Теоретическая значимость исследования состоит в его вкладе в методику преподавания русского языка: исследование обогащает лингводидактику принципами отбора и структурирования материала по заимствованной лексике для младшего подросткового возраста, теоретическим обоснованием системы методов и приемов, концепцией интегративного подхода к изучению заимствованной лексики и моделью формирования этимологической рефлексии как основы развития.

Практическая значимость: результаты работы могут способствовать повышению эффективности обучения и мотивации учащихся, а также доработке существующих и созданию новых УМК, специальных пособий, рабочих тетрадей, дидактических сборников по лексике и орфографии, а также цифровых образовательных ресурсов.

Выбор методов исследования обусловлен его комплексным характером, направленностью на решение теоретических и практических задач, а также необходимостью получения объективных и достоверных данных для разработки, апробации и оценки эффективности методической системы. В работе была применена следующая совокупность взаимодополняющих методов: теоретический анализ лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы; наблюдение; методы оценки эффективности; сравнительный анализ.

Русский язык, будучи живым и динамично развивающимся организмом, на протяжении всей своей многовековой истории активно взаимодействовал с другими языковыми системами, что неизбежно приводило к обогащению его лексического фонда заимствованиями. Это «процесс перемещения различных элементов из одного языка в другой» [1], он не является статичным, отражает исторические, культурные, научные и технологические связи русского народа с другими народами мира.

Период обучения в 5–6 классах (младший подростковый возраст) признается методистами и психологами наиболее сензитивным для начала систематической и целенаправленной работы в этом направлении. «Разные психологические традиции трактуют подростковый возраст по-разному, в зависимости от того, какое событие этого возраста рассматривается как центральное, системообразующее» [2, с. 17]. К этому возрасту у учащихся уже сформирован определенный базовый словарный запас, включающий как исконно русские, так и заимствованные слова, хотя последние часто не осознаются как иноязычные. Познавательное развитие достигает уровня, достаточного для элементарного анализа и обобщения языковых явлений: учащиеся способны сравнивать слова, вычленять общие признаки, группировать их по заданным критериям. Высокая естественная познавательная активность и характерный для этого возраста интерес к разгадыванию «тайн» языка, к происхождению слов («этимологический инстинкт») создают мощную внутреннюю мотивацию для изучения истории слов. Исследовательская «жилка» младших подростков может быть эффективно направлена на лингвистические «расследования». «Загадочные приключения, запутанные случаи, детективные истории… раскрываются с помощью лингвистического анализа», который представляет собой основной инструмент языкознания как науки [3, с. 9].

Однако именно на этом этапе отчетливо проявляются и существенные методические вызовы. Знания учащихся о лексике в целом и заимствованиях в частности носят фрагментарный, несистематизированный характер. Они часто не осознают иноязычное происхождение многих привычных слов (тетрадь, школа, фонарь, инженер), не владеют критериями их идентификации. Навыки работы со словарями (толковыми, орфографическими, этимологическими, словарями иностранных слов) на уроках русского языка в 5–6 кл., по нашим наблюдениям, развиты слабо, что затрудняет самостоятельное получение информации о слове. В этом плане сегодня поможет внедрение в процесс обучения современных информационных систем и новых методик преподавания, которые должны заинтересовать учащихся этой возрастной группы.

Заимствованная лексика – пласт слов, вошедших в русский язык из других языков вследствие экстралингвистических (исторические контакты, культурный обмен) и интралингвистических (потребность в номинации, тенденция к дифференциации понятий) причин. «Лексика языка почти непрерывно впитывает в себя вновь возникающие слова, вызванные к жизни изменениями в общественном строе, развитии производства, культуры, науки и т. д.» [4, с. 53]. Накопление в словаре заимствованных слов представляет значительную трудность в силу специфических черт, нехарактерных для исконно русской лексики. Ключевыми лингвистическими характеристиками заимствованной лексики, доступными для идентификации в 5–6 классах, являются фонетико-графические маркеры: наличие начальных /а/, /э/, /ф/, /ю/, /я/ (ателье, этаж, факт, юстиция, ягуар); буквы «э» в корне после согласной (сэр, мэр); сочетания гласных (диез, вуаль, поэма); сочетания согласных, нетипичные для исконно русской фонетики (джемпер, экзамен); двойные согласные в корне (ванна, аллея, теннис) [5, с. 19–21]; морфологические маркеры: несклоняемость существительных (пальто, кафе, такси), иноязычные суффиксы (-изм/-ист – туризм/турист, -ция – станция, -ер/*-ёр* – пионер/дирижёр, -аж – тираж, -мент – инструмент) [4, с. 60]; семантическая специфика: тенденция к терминологизации (дефис, гипотеза, диагональ), принадлежность к определенным тематическим группам, отражающим историю заимствований: грецизмы (образование, письменность: алфавит, тетрадь), латинизмы (наука, право: формула, республика), галлицизмы (искусство, мода, кулинария – балет, жюри, бульон), англицизмы (спорт, технологии: футбол, компьютер, файл), тюркизмы (быт, торговля – базар, карандаш) [6].

Познавательная деятельность учащихся 5–6 классов характеризуется переходом от наглядно-образного к понятийному мышлению, развитием способности к классификации и установлению причинно-следственных связей. Именно в этот период, по утверждению Эльконина, «позднее предпубертальное детство (10–12, 13 лет) характеризуется мышлением по правилам и стремлением к детализации» [7, с. 177]. Это создает благоприятную почву для осознания факта заимствования как естественного лингвистического процесса, формирования умения выявлять формальные признаки заимствованной лексики, развития этимологической рефлексии. Однако методика должна учитывать возрастные ограничения: недостаточный уровень лингвистической абстракции, трудности с усвоением сложной терминологии, орфографические проблемы, связанные с непроверяемыми написаниями заимствованной лексики. Ведущим дидактическим принципом становится наглядность (этимологические схемы, языковые карты) и опора на языковой опыт учащихся (анализ заимствованной лексики из сферы их интересов – IT, спорт, массмедиа).

Таким образом, именно в 5–6 классах возникает критическая необходимость в целенаправленной, научно обоснованной методической работе по изучению заимствованной лексики. Эта работа должна решать комплекс задач:

– систематизация стихийных знаний: помочь учащимся осознать сам факт существования пласта заимствованных слов в русском языке, перевести их пассивное знание в активное;

– формирование лингвистической компетенции: вооружить учащихся надежными лингвистическими критериями (фонетико-графическими, морфологическими, словообразовательными, семантическими) для распознавания слов иноязычного происхождения;

– развитие этимологической рефлексии: пробудить и поддерживать интерес к происхождению слов, истории их проникновения в русский язык, показать связь языка с историей и культурой народа;

– преодоление орфографических трудностей: использовать знание формальных признаков заимствованной лексики и их происхождения как ключ к запоминанию «трудных» написаний, формируя орфографическую зоркость в отношении этой группы слов;

– формирование лексикографических умений: научить пользоваться различными типами словарей как инструментом для получения информации о значении, происхождении, написании и употреблении заимствованных слов;

– воспитание культуры речи: развивать критическое отношение к неоправданному злоупотреблению иноязычной лексикой, умение выбирать уместные и понятные слова в речи;

– поддержание познавательного интереса: использовать потенциал «экзотичности» иноязычных слов, их связь с современными реалиями (особенно актуальными для подростков – IT, спорт, музыка, мода) для поддержания высокой мотивации к изучению языка.

Пренебрежение систематической работой по заимствованной лексике именно в этот период может привести к закреплению пробелов в знаниях, формированию негативного отношения к «трудным» словам и в конечном итоге – к обеднению языковой компетенции учащихся. Поэтому разработка и внедрение эффективных лингводидактических стратегий и методических приемов для 5–6 классов, учитывающих как лингвистическую специфику заимствованной лексики, так и психолого-педагогические особенности младших подростков, является актуальной задачей современной методики преподавания русского языка [8].

Ключевая задача начального этапа – *систематизация стихийных знаний и активизация пассивного словаря* – реализуется через серию взаимосвязанных приемов.

Начинается работа с *приема* «*Лингвистический детектив*», когда учащимся предлагается проанализировать списки слов, включающие как исконно русские, так и заимствованные (тетрадь, фонарь, инженер, балет, компьютер, карандаш, пальто, футбол), и выявить «подозрительные» – те, которые кажутся непохожими на привычные русские. Коллективное обсуждение, *почему* эти слова воспринимаются как странные (необычное начало, сочетания букв, окончания),

запускает процесс осознания самого факта существования пласта иноязычных слов. Углубляет это понимание *метод этимологического «микроскопа»*, фокусирующийся на детальном разборе истории одного частотного слова, например, «школа» (от лат. *schola* через польск. *szkoła*), с демонстрацией его пути на карте и исторической справкой. Это наглядно показывает, что заимствования – не исключение, а естественная часть жизни языка.

Закрепляет первичные наблюдения *прием «Сортировка»*: работая в группах с карточками, ученики сначала делят слова на две категории – «похожие на русские» и «непохожие», а затем пытаются сгруппировать «непохожие» по общим чертам (начало на А/Э/Ф, наличие двойных согласных, неизменяемые окончания -о/-и/-у и т.д.).

Переходя к формированию лингвистической компетенции (критерии идентификации), на основе наблюдений, сделанных при «Сортировке», применяется *метод маркерной охоты*. Совместно с учителем учащиеся формулируют конкретные, доступные для их возраста критерии-маркеры заимствованной лексики. *Фонетико-графические маркеры* включают: начальные буквы А, Э, Ф, Ю, Я (апельсин, экран, флаг, юла, ящик); наличие буквы Э после согласной в корне (мэр, сэр); сочетания согласных, нетипичные для исконной лексики (КС – бокс, ПС – психиатр, ДЖ – джинсы, НГ – ингредиент, МП – компьютер); двойные согласные в корне (ванна, аллея, теннис); гласные О, Е, Ю в безударной позиции, не подчиняющиеся редукции (б[о]а, шосс[е], ж[ю]ри). *Морфологические маркеры* охватывают: несклоняемость существительных (пальто, какао, меню, такси – с акцентом на частых моделях); узнаваемые иноязычные суффиксы (-изм/-ист – туризм/турист, -ция – станция, экскурсия, -ер/-ёр – пионер, дирижёр, -аж – тираж, -ент – документ). Семантические маркеры связаны с принадлежностью слов к определенным тематическим группам, отражающим исторические пути заимствований: спорт (гол), техника (монитор), искусство (балет), наука (формула), одежда (пиджак), продукты (ананас).

Формирование навыка использования этих критериев происходит через *прием «Опознание по признакам»*: работа с адаптированными научно-популярными, газетными или рекламными текстами, где задания требуют подчеркнуть слова с определенным маркером, выписать их по заданному критерию или аргументированно доказать иноязычное происхождение слова.

Развитие этимологической рефлексии и осознания связи язык – история – культура является стержнем мотивации и глубины понимания. Эффективным методом здесь выступает организация мини-исследований (проектов). В рамках «Путешествия слова» ученики индивидуально или в парах, используя школьные этимологические словари (Н.М. Шанского, Л.В. Успенского) или надежные электронные ресурсы («Корни слов»), исследуют историю одного слова (происхождение, путь в русский язык, изменения значения), представляя результаты в виде краткого рассказа или презентации. Проект «Страна-источник» направлен на изучение групп слов, пришедших из одного языка: грецизмов (тетрадь, библиотека, география), галлицизмов (костюм, бульон, жюри), англицизмов (старт, чемпион, компьютер), тюркизмов (базар, карандаш, сундук), с созданием «паспорта» страны, включающего примеры слов и причины их заимствования. Проект «История вещи – история слова» устанавливает связь между предметом (чай, шоколад, пижама) и происхождением его названия. Динамичность добавляют приемы «Этимологическая загадка» (учитель дает подсказки – первую букву, страну, причину заимствования, ученики отгадывают слово) и «Лингвистическая карта» (нанесение на контурную карту путей проникновения слов и стран-источников).

Преодоление орфографических трудностей, характерных для заимствований, строится на *приеме «Орфографическое правило через этимологию»*. Написание объясняется через связь с языком-источником: начальные А/Э почти безошибочно указывают на заимствование (абажур, экран); двойные согласные сохраняют графику оригинала (группа – ит. *gruppo*, теннис – англ. *tennis*), причем полезно запоминание частотных групп (на -мма – грамма, программа; на -сс – класс, процесс); непроверяемые гласные соотносятся с оригинальным произношением (балет – фр. *ballet*, винегрет – фр. *vinaigrette*), здесь помогают мнемонические приемы; отсутствие смягчения согласного перед Е (т[э]мп, с[тэ]нд, [дэ]кларация) является ярким маркером иноязычности, что подчеркивается сравнением с исконными словами (тесто – т[э]сто? Нет!); несклоняемость помогает запоминанию рода (пальто – оно, мое; анализ колебаний типа кофе). Закреплению способствует метод систематизированного запоминания: создание тематических словариков-памяток («Слова с двойными согласными», «Несклоняемые существительные», «Слова на А/Э»), ведение личных орфографических словарей с пометой «заимств.» и краткой этимологической справкой. Практикуется *прием «Орфографический диктант с комментарием»*, когда перед записью слова ученик устно объясняет возможную трудность и ее причину («Пишу аллея с двумя Л, потому что это слово французское»).

Формирование лексикографических умений – ключевой навык самостоятельной работы – осуществляется через метод практикума со словарями. Учащиеся учатся целенаправленно использовать: *толковый словарь* для уточнения значения и примеров употребления; *орфографический словарь* для проверки «трудных» написаний; *словарь иностранных слов* для получения информации о значении и происхождении; *школьный этимологический словарь* для установления источника и пути заимствования. *Прием «Словарный квест»* структурирует эту работу заданиями типа: «Найди в словаре иностранных слов значение слова конвейер и страну его происхождения», «Проверь по орфографическому словарю написание слова параллельный», «Узнай из этимологического словаря, что общего у слов библиотека и Библия».

Воспитание культуры речи направлено на формирование критического и осознанного отношения к использованию иноязычной лексики. *Прием «Синонимический ряд»* предполагает анализ текстов (СМИ, рекламы), насыщенных заимствованиями, и поиск русских синонимов (консенсус – согласие; толерантность – терпимость; транспарентный – прозрачный). Обсуждение фокусируется на уместности выбора слова в конкретной коммуникативной ситуации. *Метод «Критический анализ»* учит оценивать целесообразность иноязычного слова: существует ли точный и понятный русский эквивалент? Понятно ли слово предполагаемому адресату? Не затрудняет ли оно восприятие текста? *Прием «Переводчик для бабушки»* тренирует умение объяснять значение современных заимствований (гаджет, лайфхак, хештег) общеупотребительными русскими словами.

Поддержание познавательного интереса обеспечивается методом актуализации контента – постоянным включением в работу слов из актуальных для подростков сфер: IT (лайк, стрим, гифка, мем), спорт (драйв, овертайм, скилл), музыка (хит, трек, ремикс), мода (лук, свитшот, кроссовки), социальные сети (пост, репост, фейк). Прием «Живой язык» предполагает наблюдение и обсуждение недавних заимствований (копирайтер, фудкорт, селфи), их адаптации в русском языке (появление производных: селфиться, фудкортовый). Эффективны *игровые технологии*: лингвистические викторины («Угадай источник»), кроссворды и ребусы на заимствования, использование онлайн-платформ (Quizlet для заучивания слов с маркерами). *Творческие задания* – сочинение мини-рассказов или комиксов с использованием определенной группы заимствований, создание «словаря современного подростка» – позволяют применить знания в нестандартной форме.

Систематическое применение описанных приемов на уроках русского языка, факультативах или в проектной деятельности в течение 5–6 классов (с постепенным наращиванием сложности и глубины анализа) приводит к следующим конкретным образовательным результатам.

Когнитивные: у учащихся формируется целостное и системное представление о заимствованной лексике как неотъемлемой составляющей русского языка, они уверенно владеют надежным набором лингвистических критериев для ее идентификации и понимают основные исторические и культурные причины, а также ключевые источники заимствований.

Орфографические: наблюдается значительное снижение количества ошибок в написании заимствованных слов, что достигается за счет осознанного понимания их формальных признаков и этимологии; формируется стойкая орфографическая зоркость, особенно к традиционно «трудным» местам (двойные согласные, начальные А/Э, непроверяемые гласные, отсутствие смягчения).

Лексикографические: учащиеся приобретают прочные навыки самостоятельной работы с основными типами лингвистических словарей (толковым, орфографическим, словарем иностранных слов, этимологическим), используя их как эффективный инструмент познания языка.

Культурологические: развивается глубокое понимание неразрывной связи языка с историей и культурой народа, формируется уважительное и осознанное отношение к русскому языку как к открытой, развивающейся системе; значительно усиливается этимологическая рефлексия – привычка задумываться о происхождении слова.

Коммуникативные: развивается способность критически оценивать уместность использования иноязычной лексики в речи, выбирать оптимальные, точные и понятные средства выражения в соответствии с конкретной ситуацией общения и адресатом.

Мотивационные и метапредметные: поддерживается и усиливается естественный познавательный интерес учащихся к языку, формируется положительная установка на изучение его истории и закономерностей; развиваются универсальные учебные действия – анализ, классификация, сравнение, работа с информацией из различных источников, презентация результатов.

Таким образом, целенаправленная и научно обоснованная работа с заимствованной лексикой в 5–6 классах, построенная на описанных принципах и приемах, закладывает фундамент для формирования полноценной, осознающей себя в языке и культуре, языковой личности.

Изучение заимствованной лексики в 5–6 классах представляет собой значимый компонент лингвистического образования, направленный не только на расширение номинативного запаса и совершенствование орфографических навыков учащихся, но и на формирование их лингвокультурологической компетенции. Эффективность этой работы обеспечивается синтезом лингвистических знаний (акцент на доступных формальных признаках и основных источниках заимствований), психолого-педагогическим обоснованием (учет когнитивных особенностей возраста) и методически грамотным подбором приемов (этимологический анализ, словарная работа, игровые и проектные технологии, интеграция разделов). Такой подход способствует развитию метапредметных умений (анализ, сравнение, классификация, работа с информацией), воспитывает осознанное и уважительное отношение к русскому языку как к динамичной системе, находящейся в постоянном взаимодействии с другими языками и культурами. Как отмечал К.Д. Ушинский, «каждое слово языка, каждая его форма есть результат мысли и чувства человека, через которые отразилась в слове природа страны и история народа» [9, с. 5], и изучение заимствований дает школьникам ключ к пониманию этой истории.

Библиографический список

1. Крысин Л.П. О причинах лексического заимствования. *Русский язык в школе.* Москва, 1965; № 3: 1–15. Available at: https://megavtogal.com/uchitelyam/krysin-l-p-o-prichinah-leksicheskogo-zaimstvovaniya-russkij-yazyk-v-shkole
2. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «Ничья земля в возрастной психологии». *Вопросы психологии*. 1998; № 3: 17–31.
3. Шанский Н.М. *Лингвистические детективы*. Москва: Просвещение, 2002.
4. Шанский Н.М., Иванов В.В. *Современный русский язык*: в 3 ч. Москва: Просвещение, 1987; Ч. 1.
5. Крысин Л.П. *Толковый словарь иноязычных слов*. Москва: Эксмо, 2008.
6. Откупщиков Ю.В. *К истокам слова: Рассказы о науке этимологии*. Москва: Просвещение, 1986. Available at: https://litlife.club/books/190912/read
7. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика, 1989.
8. Литневская Е.И., Багрянцева В.А. *Методика преподавания русского языка в средней школе*. Москва: Академический Проект, 2020.
9. Ушинский К.Д. *Мысли о жизни*. Казань, 2019.

References

1. Krysin L.P. O prichinah leksicheskogo zaimstvovaniya. *Russkij yazyk v shkole.* Moskva, 1965; № 3: 1-15. Available at: https://megavtogal.com/uchitelyam/krysin-l-p-o-prichinah-leksicheskogo-zaimstvovaniya-russkij-yazyk-v-shkole
2. Cukerman G.A. Desyati-dvenadcatiletnie shkol'niki: «Nich'ya zemlya v vozrastnoj psihologii». *Voprosy psihologii.* 1998; № 3: 17-31.
3. Shanskij N.M. *Lingvisticheskie detektivy*. Moskva: Prosveschenie, 2002.
4. Shanskij N.M., Ivanov V.V. *Sovremennyj russkij yazyk*: v 3 ch. Moskva: Prosveschenie, 1987; Ch. 1.
5. Krysin L.P. *Tolkovyj slovar' inoyazychnyh slov*. Moskva: `Eksmo, 2008.
6. Otkupschikov Yu.V. *K istokam slova: Rasskazy o nauke `etimologii*. Moskva: Prosveschenie, 1986. Available at: https://litlife.club/books/190912/read
7. `El'konin D.B. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva: Pedagogika, 1989.
8. Litnevskaya E.I., Bagryanceva V.A. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v srednej shkole*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2020.
9. Ushinskij K.D. *Mysli o zhizni*. Kazan', 2019.

Статья поступила в редакцию 30.06.25

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-268-272

Slikishina I.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute Kemerovo State University (Novokuznetsk, Russia), E-mail: slik1331@ya.ru*
Drobakhina A.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute Kemerovo State University (Novokuznetsk, Russia), E-mail: drobakhina.kuzspa@gmail.com*

USING NEURAL NETWORKS AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' COMPETENCIES IN ORGANIZING EDUCATIONAL, RESEARCH, AND PROJECT ACTIVITIES. The article analyzes the potential of using neural network technologies as a tool for developing universal and general professional competencies of students at a pedagogical university during their educational, research, and project activities. The relevance of incorporating neural networks into the professional training of future teachers is substantiated, and the impact of neural networks on the development of competencies specified in the professional standard is analyzed. Based on the analysis of the stages of project and research activities, the functions of neural networks that are suitable for application are identified, and the degree of their suitability for developing competencies is determined. The results of an expert assessment are presented, demonstrating that neural networks can most effectively support the execution of routine tasks, freeing up time for creative and analytical work.

Key words: **educational and research activities, project activities, universal competence, general professional competence, neural network**

И.В. Сликишина*, канд. пед. наук, зав. каф., Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк, E-mail: slik1331@ya.ru*
А.Н. Дробахина*, канд. пед. наук, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк, E-mail: drobakhina.kuzspa@gmail.com*

ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются потенциальные возможности применения нейросетевых технологий как инструмента формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций студентов педагогического вуза в ходе их учебно-исследовательской и проектной деятельности. Обосновывается актуальность внедрения нейросетей в профессиональную подготовку будущих педагогов, анализируется влияние нейросетей на развитие компетенций, предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом. На основе анализа этапов проектной и исследовательской деятельности выявлены функции нейросетей, целесообразных к применению, и определена степень их целесообразности с точки зрения формирования компетенций. Представлены результаты экспертной оценки, демонстрирующие, что нейросети наиболее эффективно могут поддерживать выполнение рутинных задач, освобождая время для творческой и аналитической работы.

Ключевые слова: **учебно-исследовательская деятельность, проектная деятельность, универсальная компетенция, общепрофессиональная компетенция, нейросеть**

Одним из важных направлений профессиональной деятельности педагога является подготовка обучающихся к участию в исследовательских проектах. Это закреплено в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [1]. Реализация требований профессионального стандарта предполагает формирование у будущих педагогов соответствующих компетенций ещё на этапе обучения в вузе.

Для обеспечения необходимого уровня профессиональной подготовки в рабочие учебные планы Кузбасского гуманитарно-педагогического института Кемеровского государственного университета (КГПИ КемГУ) включён модуль «К.М.06 Учебно-исследовательская и проектная деятельность школьников» [2]. Модуль состоит из двух дисциплин: «К.М.06.01 Учебно-исследовательская и проектная деятельность школьников» и «К.М.06.02 Проектирование и организация учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников», а также двух практик: «К.М.06.03(У) Проектно-технологическая практика» и «К.М.06.04(П) Технологическая (проектно-технологическая) практика».

Цель данных дисциплин и практик – формирование у студентов ключевых умений, необходимых для организации исследовательской и проектной работы школьников. В результате их освоения, в соответствии с требованием федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), у будущих педагогов формируется универсальная компетенция УК-2 (способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений) и общепрофессиональная компетенция ОПК-3 (способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов) [3].

В настоящее время всё больший интерес вызывает влияние искусственного интеллекта (ИИ), включая нейросети, на процесс формирования компетенций [4]. В работе Ачмизовой С.Я. предлагается методика использования ChatGPT в процессе формирования коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов [5]. Разработке методики формирования цифровых компетенций с использовани-

ем технологий ИИ и нейросетей посвящено исследование Козлова О.А. и Менжевицкого М.Е. [6]. Однако вопрос влияния средств ИИ на процесс формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций будущих педагогов не получил должного рассмотрения. Актуальность представленного исследования обусловлена изучением формирования универсальной и общепрофессиональной компетенции будущих педагогов в ходе реализации учебно-исследовательской и проектной деятельности с применением нейросетей.

Проблема исследования: определить влияние методов ИИ на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций будущих педагогов.

Цель исследования заключается в анализе уровня влияния нейросетей на формирование универсальной компетенции УК-2 и общепрофессиональной компетенции ОПК-3 в ходе учебно-исследовательской и проектной деятельности студентов педагогического вуза.

Задачи исследования:

1) выявить взаимосвязь УК-2 и ОПК-3 с действиями, выполняемыми студентами на каждом этапе учебно-исследовательской и проектной деятельности;

2) описать функции нейросетей, которые целесообразно использовать при организации учебно-исследовательской и проектной деятельности;

3) определить степень целесообразности применения нейросетей при выполнении этапов учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Научная новизна исследования заключается в том, что выполнен комплексный анализ влияния нейросетей на формирование универсальной компетенции УК-2 и общепрофессиональной компетенции ОПК-3 у студентов педагогического вуза.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты расширяют понимание роли нейросетей в подготовке к профессиональной деятельности будущих педагогов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные данные могут использоваться при разработке методических указаний к организации учебно-исследовательской и проектной деятельности студентов.

В ходе исследования были использованы теоретические (теоретический анализ и синтез) и эмпирический (метод экспертной оценки) методы. Осуществлялся анализ нормативных документов, рабочих учебных планов и рабочих программ дисциплин по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

Роль ИИ в различных сферах деятельности человека стремительно возрастает, охватывая такие ключевые направления, как экономика, здравоохранение, управление и образование. В сфере образования ИИ становится не только средством автоматизации рутинных процессов, но и активным инструментом учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся.

Применение нейросетей на различных этапах научно-исследовательской деятельности открывает новые аспекты в подготовке педагогов. Это делает особенно актуальной необходимость целенаправленного формирования у студентов педагогических направлений навыков использования нейросетевых технологий на уровне профессиональных компетенций.

Вместе с тем широкое внедрение ИИ в образовательную практику сопряжено с рядом опасений. В работе Глухова А.П. и др. исследуются проблемы рецепции технологий ИИ в образовательной среде [7]. Среди наиболее значимых негативных влияний ИИ, по мнению Лопановой Е.В. и Савиной Н.В., является возможность подмены глубокого усвоения материала поверхностным заимствованием результатов, генерируемых нейросетями [8]. Неконтролируемое использование ИИ может привести к снижению уровня образованности и самостоятельности обучающихся, что делает особенно важным разработку методически обоснованных и этически выверенных подходов к его применению в учебном процессе.

На основе анализа исследований, посвящённых проектной и учебно-исследовательской деятельности студентов вузов и школьников [9; 10; 11], можно выделить следующие этапы и действия на каждом из них:

1. Организационно-подготовительный этап. На данном этапе выполняются следующие действия: выбор темы проекта или исследования; формулирование проблемы и выявление актуальности темы; определение целей и задач проекта или исследования; формулировка гипотезы; составление предварительного плана работы; формирование рабочих групп (в случае групповой деятельности); распределение ролей внутри группы; подбор необходимой литературы и источников.

2. Этап планирования. На данном этапе выполняются следующие действия: разработка концепции проекта или исследования; составление детального плана действий; выбор методов и форм работы; выбор формы представления результата проекта.

3. Исследовательский (поисково-аналитический) этап. На данном этапе выполняются следующие действия: поиск информации в научной литературе, интернет-ресурсах, базах данных; проведение наблюдений, экспериментов, анкетирований; анализ, систематизация и обобщение собранного материала; выявление причинно-следственных связей; консультация с руководителем проекта.

4. Технологический этап (этап реализации). На данном этапе выполняются следующие действия: обработка собранной информации и интеграция её в продукт; создание продукта проекта: доклад, презентация, модель; текстовое оформление, структурирование; корректировка промежуточных результатов; консультация с руководителем проекта.

5. Презентационный этап. На данном этапе выполняются следующие действия: подготовка выступления и материалов для презентации; демонстрация продукта проекта; ответы на вопросы и обоснование принятых решений.

6. Рефлексивно-оценочный этап. На данном этапе выполняются следующие действия: обсуждение результатов проекта; самооценка и взаимооценка участников проекта; анализ успешности достижения целей и задач проекта; получение обратной связи от преподавателя или экспертной группы; выявление перспектив дальнейшей работы.

Действия, выполняемые студентами на каждом из этапов, позволяют формировать у них универсальные и общепрофессиональные компетенции. Соответствие между действиями студентов и формируемыми компетенциями (УК-2 и ОПК-3) представлено в табл. 1.

На основе сопоставления этапов деятельности и формируемых компетенций можно сделать следующие выводы:

1) универсальная компетенция УК-2 формируется на всех этапах проектной и исследовательской деятельности;

Таблица 1

Формирование УК-2 и ОПК-3 на этапах проектной и исследовательской деятельности

Этап	Действие на этапе проектной и учебно-исследовательской деятельности	Компетенция
Организационно-подготовительный этап	Выбор темы проекта или исследования	УК-2
	Формулирование проблемы и выявление актуальности темы	УК-2
	Определение целей и задач проекта или исследования	УК-2
	Формулировка гипотезы	УК-2
	Составление предварительного плана работы	УК-2
	Формирование рабочих групп (в случае групповой деятельности), распределение ролей внутри группы	УК-2, ОПК-3
	Подбор необходимой литературы и источников	УК-2
Этап планирования	Разработка концепции проекта или исследования	УК-2
	Составление детального плана действий	УК-2
	Выбор методов и форм работы	УК-2
	Выбор формы представления результата проекта	УК-2
Исследовательский (поисково-аналитический) этап	Поиск информации в научной литературе, интернет-ресурсах, базах данных	УК-2
	Проведение наблюдений, экспериментов, анкетирований и др.	УК-2
	Анализ, систематизация и обобщение собранного материала	УК-2
	Выявление причинно-следственных связей	УК-2
	Консультация с руководителем проекта	УК-2, ОПК-3
Технологический этап (этап реализации)	Обработка собранной информации и интеграция её в продукт	УК-2
	Создание продукта проекта: доклад, презентация, модель, видеоматериал и др.	УК-2
	Текстовое оформление, структурирование	УК-2
	Корректировка промежуточных результатов	УК-2
	Консультация с руководителем проекта.	УК-2, ОПК-3
Презентационный этап	Подготовка выступления и материалов для презентации	УК-2
	Демонстрация продукта проекта аудитории	УК-2
	Ответы на вопросы и обоснование принятых решений	УК-2
Рефлексивно-оценочный этап	Коллективное и индивидуальное обсуждение результатов проекта	ОПК-3
	Самооценка и взаимооценка участников проекта	ОПК-3
	Анализ успешности достижения целей и задач проекта	УК-2
	Получение обратной связи от преподавателя или экспертной группы	ОПК-3
	Выявление перспектив дальнейшей работы	УК-2, ОПК-3

Таблица 2

Применение нейросетей на этапах учебно-исследовательской и проектной деятельности студентов

Этапы проектной и учебно-исследовательской деятельности	Функция нейросетей	Примеры нейросетей
Организационно-подготовительный этап	Подбор литературы, анализ документов, резюмирование научных статей, разработка предварительного плана работы	Research Rabbit, Semantic Scholar, DeepSeek
Этап планирования	Составление детального плана, генерация общих методов исследования и возможных форм представления результата проекта	DeepSeek, YandexGPT, Qwen, Bearly
Исследовательский (поисково-аналитический) этап	Анализ, систематизация и обобщение собранной информации	Semantic Scholar, Bearly, DeepSeek
Технологический этап (этап реализации)	Генерация примеров, задач, тестов Написание кода. Перевод текста. Построение диаграмм, графиков и схем	DeepSeek, YandexGPT, Qwen, ruGPT
Презентационный этап	Генерация видео, презентаций и текста выступления	DeepSeek, YandexGPT, Qwen
Рефлексивно-оценочный этап	Генерация перспектив развития темы	DeepSeek, YandexGPT, Qwen

2) общепрофессиональная компетенция ОПК-3 формируется преимущественно на этапах, связанных с групповой работой, координацией действий, само- и взаимооценкой, а также получением обратной связи;

3) некоторые виды деятельности (формирование рабочих групп, распределение ролей, консультирование с педагогом и рефлексия), способствуют формированию сразу двух компетенций – УК-2 и ОПК-3, что подчёркивает их особую роль в структуре проектной и исследовательской работы.

Сведения, представленные в табл., легли в основу реализации следующей исследовательской задачи – анализ функций нейросетей, применяемых на разных этапах учебно-исследовательской и проектной деятельности.

В табл. 2 представлены функции и примеры нейросетей, применяемых студентами при выполнении заданий по дисциплинам и практикам модуля «К.М.06 Учебно-исследовательская и проектная деятельность школьников». Выбор этих нейросетей обусловлен их функциональными возможностями, доступностью и опытом применения.

На основе данных, представленных в табл. 2, можно сделать вывод о том, что нейросети обладают большим потенциалом для поддержки всех этапов проектной и исследовательской деятельности.

На следующем этапе исследования была проведена экспертная оценка целесообразности применения нейросетей на всех этапах учебно-исследовательской и проектной деятельности с целью выявления тех этапов, где их использование будет наиболее эффективно для формирования у студентов компетенций УК-2 и ОПК-3. Согласно исследованию коллектива авторов под руководством Зайцевой С.А. [12], компетенции формируются исключительно в процессе актив-

Таблица 3

Экспертная оценка целесообразности использования нейросетей на этапах проектной и учебно-исследовательской деятельности

Действие на этапе проектной и учебно-исследовательской деятельности	Уровень целесообразности применения ИИ	Обоснование целесообразности
Организационно-подготовительный этап		
Выбор темы проекта или исследования	Низкий	Тема должна отражать интерес студента. Нейросеть может дать идеи, но выбор должен делать студент
Формулирование проблемы и выявление актуальности темы	Средний	Нейросеть помогает выявить пробелы, но формулировка проблемы требует аналитического мышления и самостоятельности
Определение целей и задач проекта или исследования	Средний	Нейросеть может предложить варианты, но итоговая формулировка должна быть выполнена студентом
Формулировка гипотезы	Низкий	Гипотеза может быть сформулирована нейросетью, но самостоятельная формулировка гипотезы способствует развитию аналитического, критического и творческого мышления студента
Составление предварительного плана работы	Высокий	Составление плана – рутинная задача. Нейросеть может помочь структурировать работы, освобождая время для творческих задач
Формирование рабочих групп (в случае групповой деятельности), распределение ролей внутри группы	Низкий	Социальное взаимодействие и распределение ролей – важная часть формирования профессиональных компетенций педагога, поэтому использование нейросети нецелесообразно
Выбор необходимой литературы и источников	Очень высокий	Поиск информации – рутинная задача. Нейросеть значительно ускоряет подбор литературы
Этап планирования		
Разработка концепции проекта или исследования	Низкий	Разработка концепция требует креативности, системного мышления и глубокого понимания. Передача этого действия нейросети нецелесообразна
Составление детального плана действий	Высокий	Детализация плана – техническая задача. Нейросеть обеспечивает автоматизацию данного процесса
Выбор методов и форм работы	Средний	Нейросеть может сгенерировать общие методы и формы работы, без учета особенностей проекта. Итоговый выбор методов должен быть сделан студентом
Выбор формы представления результата проекта	Средний	Нейросеть может помочь с подбором примеров стилистики и шаблонов, однако адаптация под конкретную аудиторию остаётся за студентом
Исследовательский (поисково-аналитический) этап		
Поиск информации	Очень высокий	Поиск информации – рутинная задача. Автоматизация поиска позволит студенту сосредоточиться на анализе данных.
Проведение наблюдений, экспериментов, анкетирований и др.	Низкий	Эти действия требуют непосредственного участия исследователя
Анализ, систематизация и обобщение собранного материала	Средний	Нейросеть помогает структурировать информацию, но интерпретация и выводы должны быть выполнены студентом
Выявление причинно-следственных связей	Низкий	Это действие способствует развитию логического, аналитического и критического мышления. Применение нейросети нецелесообразно
Консультация с руководителем проекта	Низкий	Руководство проектом должно осуществляться педагогом, а не нейросетью.

Технологический этап (этап реализации)		
Обработка собранной информации и интеграция её в продукт	Высокий	Обобщение данных – рутинная задача, которую может выполнить нейросеть
Создание продукта проекта	Низкий	Нейросеть хорошо справляется с этим видом работы, но её применение не способствует формированию профессиональных компетенций у студентов
Текстовое оформление, структурирование	Высокий	Редактирование текста – рутинна задача. Нейросеть помогает улучшить структуру и стиль текста, что экономит время
Корректировка промежуточных результатов	Средний	Нейросеть может указать на неточности в полученных результатах, но за достоверность результатов отвечает студент.
Консультация с руководителем проекта	Низкий	Руководство проектом должно осуществляться педагогом, а не нейросетью
Презентационный этап		
Подготовка выступления и материалов для презентации	Высокий	Подготовка презентации – рутинная задача, которую может выполнить нейросеть
Демонстрация продукта проекта аудитории	Низкий	Демонстрация результата проекта должна осуществляться студентом, а не нейросетью
Ответы на вопросы и обоснование принятых решений	Низкий	Ответы требуют критического мышления, понимания сути и умения отстаивать свою точку зрения. Использование нейросети нецелесообразно
Рефлексивно-оценочный этап		
Обсуждение результатов проекта	Низкий	Использование нейросети невозможно
Самооценка и взаимооценка	Низкий	Использование нейросети невозможно
Анализ успешности достижения целей и задач проекта	Средний	Нейросеть может оценить выполнение цели и задач проекта, но ее применение не способствует развитию аналитического и критического мышления студента
Получение обратной связи от преподавателя	Низкий	Использование нейросети невозможно
Выявление перспектив дальнейшей работы	Средний	Нейросеть может предложить общие рекомендации, но конкретные направления должен выбрать студент

ной деятельности, поэтому экспертам было предложено оценивать применение нейросетей (Research Rabbit, Semantic Scholar, DeepSeek, YandexGPT, Qwen и др.) с точки зрения вовлечения студентов в такую деятельность.

Экспертную группу составили преподаватели КГПИ КемГУ и школьные педагоги, организующие проектную и учебно-исследовательскую деятельность (общее число экспертов – 8 человек). Результаты экспертной оценки представлены в табл. 3.

На основе полученных данных можно сделать вывод о целесообразности применения нейросетей на разных этапах научно-исследовательской и проектной деятельности:

1) наиболее целесообразно использовать нейросети на этапах, связанных с выполнением рутинных и технических задач (подбор литературы, обработка и визуализация данных, структурирование текста). Эти действия требуют значительных временных затрат, но не связаны напрямую с формированием компетенций УК-2 и ОПК-3. Применение нейросетей здесь позволяет освободить время для творческой и аналитической работы;

2) с умеренной степенью целесообразности нейросети можно использовать для формирования компетенций ОПК-3 и УК-2 (при выборе методов и форм работы над проектом, корректировке промежуточных результатов, выявлении перспектив работы). В таких случаях нейросеть может выступать в роли помощника, предлагающего варианты, но окончательный выбор должен оставаться за студентом;

3) нецелесообразно использовать нейросети на этапах, требующих мышления, рефлексии и социального взаимодействия (описание методологического аппарата, формирование рабочих групп и распределение ролей, создание продукта проекта, анализ результатов и рефлексия). На этих этапах происходит развитие компетенций УК-2 и ОПК-3. Делегирование этих задач нейросети не позволяет формировать необходимые компетенции в процессе учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Таким образом, в данном исследовании проведен анализ степени целесообразности применения нейросетей при формировании компетенций УК-2 и ОПК-3 в ходе учебно-исследовательской и проектной деятельности студентов педагогического вуза. Определена взаимосвязь компетенций УК-2 и ОПК-3 с действиями, выполняемыми студентами на всех этапах учебно-исследовательской и проектной деятельности. Было установлено, что нейросети обладают высоким потенциалом при организации учебно-исследовательской и проектной деятельности студентов и таким образом влияют на формирование компетенций УК-2 и ОПК-3.

Применение нейросетей при организации учебно-исследовательской и проектной деятельности студентов педагогического вуза должно быть сбалансированным. Важно помнить, что компетенции формируются через активную деятельность студента. Поэтому важно обучать студентов сохранять активную позицию в проектной и исследовательской деятельности, критически относиться к получаемым результатам, проверять их достоверность.

Роль преподавателя остаётся ключевой при внедрении ИИ в образовательный процесс. Педагог должен направлять студентов в использовании нейросетевых технологий, учить их этичному и ответственному применению ИИ, обеспечивать баланс между автоматизацией и развитием самостоятельной мыслительной деятельности. В программу обучения будущих педагогов необходимо включать разделы, посвящённые работе с нейросетями, в том числе обучению промптингу и этичному использованию нейросетей.

Библиографический список

1. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)*. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014). Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf
2. *Сайт КГПИ КемГУ*. Available at: https://skado.khpi.ru/edworkplanfile/7135/
3. *Образовательная информационная система «ФГОС»*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/
4. Сликишина И.В., Дробахина А.Н. Системы генеративного искусственного интеллекта в подготовке педагогов среднего профессионального образования. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2024; Т. 13, № 3: 50–61.
5. Ачмизова С.Я., Девтерова З.Р. Chat GPT как инновационный инструмент реализации эвристической проектной методики преподавания иностранных языков в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 114–116.
6. Козлов О.А., Менжевицкий М.Е. Система научно-методического обеспечения процесса формирования цифровых компетенций у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций с использованием технологий искусственного интеллекта и нейросетей. *Мир культуры, науки, образования*. 2025; № 3 (112): 286–290.
7. Глухов А.П., Синогина Е.С., Ломовская С.А. Проблема рецепции технологий искусственного интеллекта в образовательной среде: педагогическое сопротивление и стратегии внедрения. *Научно-педагогическое обозрение*. 2024; № 5 (57): 154–166.
8. Лопанова Е.В., Савина Н.В. К проблеме использования нейросетей в учебной деятельности студентов. *Пространство педагогических исследований*. 2024; № 1 (1): 23–40.
9. Ильницкая Т.О., Степанова Ю.В. Проектная деятельность как инструмент формирования универсальных компетенций в контексте изучения иностранного языка. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2022. № 3(166): 134-140.
10. Некрасова В.Н., Коновалов И.Д. Опыт реализации проектной деятельности в вузе. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2025; Т. 17, № 1 (66): 134–143.
11. Пономарева Е.Ю. Организация проектной деятельности студентов в рамках цифровой образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 151–153.
12. Зайцева С.А., Крылова Ю.А., Смирнов В.А., Ермошин А.В. Включение будущих педагогов в проектную деятельность как средство формирования у них исследовательских компетенций. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2023; № 1 (69): 203–212.

References

1. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')*. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 N 544n (s izm. ot 25.12.2014). Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf
2. *Sajt KGPI KemGU*. Available at: https://skado.khpi.ru/edworkplanfile/7135/
3. *Obrazovatel'naya informacionnaya sistema "FGOS"*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/
4. Slikishina I.V., Drobahina A.N. Sistemy generativnogo iskusstvennogo intellekta v podgotovke pedagogov srednego professional'nogo obrazovaniya. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2024; T. 13, № 3: 50-61.
5. Achmizova S.Ya., Devterova Z.R. Chat GPT kak innovacionnyj instrument realizacii `evristicheskoj proektnoj metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 114-116.
6. Kozlov O.A., Menzhevickij M.E. Sistema nauchno-metodicheskogo obespecheniya processa formirovaniya cifrovyh kompetencij u specialistov sfery marketingovyh kommunikacij s ispol'zovaniem tehnologij iskusstvennogo intellekta i nejrosetej. *Mir kul'tury, nauki, obrazovaniya*. 2025; № 3 (112): 286-290.
7. Gluhov A.P., Sinogina E.S., Lomovskaya S.A. Problema recepcii tehnologij iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'noj srede: pedagogicheskoe soprotivlenie i strategii vnedreniya. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2024; № 5 (57): 154-166.
8. Lopanova E.V., Savina N.V. K probleme ispol'zovaniya nejrosetej v uchebnoj deyatel'nosti studentov. *Prostranstvo pedagogicheskih issledovanij*. 2024; № 1 (1): 23-40.
9. Il'nickaya T.O., Stepanova Yu.V. Proektnaya deyatel'nost' kak instrument formirovaniya universal'nyh kompetencij v kontekste izucheniya inostrannogo yazyka. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022. № 3(166): 134-140.
10. Nekrasova V.N., Konovalov I.D. Opyt realizacii proektnoj deyatel'nosti v vuze. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2025; T. 17, № 1 (66): 134-143.
11. Ponomareva E.Yu. Organizaciya proektnoj deyatel'nosti studentov v ramkah cifrovoj obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 151-153.
12. Zajceva S.A., Krylova Yu.A., Smirnov V.A., Ermoshin A.V. Vklyuchenie buduschih pedagogov v proektnuyu deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya u nih issledovatel'skih kompetencij. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Seriya: Social'nye nauki. 2023; № 1 (69): 203-212.

Статья поступила в редакцию 14.07.25

УДК 37.072 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-272-275

Song Xiaoxiao, *Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Institute of Music of Theater and Choreography, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vocality@foxmail.com*

MUSIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF CHINESE-RUSSIAN COOPERATION: ON THE DYNAMICS OF INTERACTION AND DEVELOPMENT. The paper analyzes the processes of interaction in the field of music education between China and Russia, covering aspects of historical formation, modern partnership and possible vectors of further development. The representation of the milestones of interstate exchange in the field of music education allows us to conclude that the Soviet pedagogical educational model had a significant impact on the formation of the Chinese music education system, which is generally expressed by the concept of "Studying the experience of Russia". Consideration of the current forms of interaction between the relevant educational institutions of the two countries – training, development of educational courses, scientific cooperation and the use of digital technologies – provides an opportunity to identify common and special features in educational philosophy, approaches to learning and program structure and to reveal their complementary nature. The evaluation of the results of joint initiatives opens up prospects for institutionalization and sustainable growth of the partnership. Identifying factors that hinder the further development of partnerships (language barriers, resource imbalances, lack of funding, and imperfect institutional coordination mechanisms) generates initiatives to overcome them by creating a multi-level interaction platform with an emphasis on institutional integration and technological convergence.

Key words: **Russian-Chinese interaction, music pedagogy, educational partnership, cultural dialogue, educational programs, development of human resources**

Сун Сяосяо, *канд. пед. наук, преп., Институт музыки театра и хореографии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vocality@foxmail.com*

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КИТАЙСКО-РОССИЙСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА: О ДИНАМИКЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И РАЗВИТИЯ

В данной работе проводится анализ процессов взаимодействия в сфере музыкального образования между Китаем и Россией, охватывающий аспекты исторического становления, современного партнерства и возможных векторов дальнейшего развития. Репрезентация вех межгосударственного обмена в области музыкального образования позволяет сделать вывод о значительном влиянии на формирование китайской системы музыкального образования советской педагогической образовательной модели, что в целом выражено концептом《以俄为师》– «Изучение опыта России». Рассмотрение текущих форм взаимодействия между профильными учебными заведениями двух стран – подготовка кадров, разработка образовательных курсов, научное сотрудничество и применение цифровых технологий – предоставляет возможность выявить общее и особенное в образовательной философии, подходах к обучению и структуре программ, и раскрыть их взаимодополняющий характер. Оценка итогов совместных инициатив открывает перспективы институционального оформления и устойчивого роста партнерства. Маркировка препятствующих дальнейшему развитию партнерских взаимоотношений факторов (языковой барьер, дисбаланс ресурсов, дефицит финансирования и несовершенные механизмы институциональной координации) порождает инициативы для их преодоления – создание многоуровневой платформы взаимодействия с акцентом на институциональную интеграцию и технологическое сближение.

Ключевые слова: **российско-китайское взаимодействие, музыкальная педагогика, образовательное партнерство, культурный диалог, учебные программы, развитие кадрового потенциала**

Углубление культурно-стратегического партнерства между Россией и Китаем, осуществляемого при поддержке таких международных проектов, как «Один пояс – один путь» (*кит.* 《一带一路》), «РОСТКИ: Россия и Китай – взаимовыгодное сотрудничество» (*кит.* 《萌芽：俄罗斯与中国——互利合作》), «Российско-китайский год культуры» (*кит.* 《俄中文化年》), явственно актуализирует проблематику межгосударственного сотрудничества в сфере музыкального образования. Поэтому, учитывая реалии современности, а именно – стремительно развивающиеся международные отношения России и Китая, фокус сравнительно-педагогических исследований необходимо сконцентрировать на проблеме общего и особенного в системе образовательных парадигм каждой из стран. Последнее побуждает к осмыслению форм организации научного и художественного сотрудничества, что, собственно, определяет актуальность представленной научной работы.

Ввиду обозначенной актуальности основной целью статьи видится динамика взаимодействия и развитие музыкального образования в контексте китайско-российского сотрудничества, а объектом исследования становится китайско-российское партнерство Китая и России в сфере музыкального образования. Поставленная цель предопределила решение следующих задач: (1) осмысление исторических форм взаимодействия Китая и России в сфере музыкального образования; (2) рефлексия текущих форм взаимодействия между профильными учебными заведениями двух стран; (3) атрибуция препятствующих культурно-стратегическому партнерству факторов и (4) обоснование интенций по урегулированию негативных воздействий.

Научная новизна представленной работы заключается в определении содержания современной модели китайско-российского партнерства в сфере музыкального образования, что, соответственно, обусловливает ее теоретическую и практическую значимость. Первая из них – теоретическая – состоит в осознании конструктивности механизмов взаимного «сознательного влияния» (термин М.А. Хрусталева [1, с. 176]) в культурно-стратегическом партнерстве. Что касается практической значимости, то ее рациональность зиждется на принципах《引进来》и《走出去》– составляющих основу политики открытости Китая инвестициях «извне» и «вовне», направленных на проведение компетентной политики гуманитарного сотрудничества – углубление двустороннего взаимодействия в музыкальной сфере и укрепление культурного обмена.

Применение совокупности научных методов – культурно-исторического, системно-структурного, компаративного, обобщения и контент-анализа публи-

каций о китайско-российских обменах и сотрудничестве в сфере музыкального образования – позволило обозначить в заключение исследования перспективы дальнейших шагов во взаимодействиях Китая и России в сфере музыкального образования, способствующих и обеспечивающих его развитие.

Анализируя степень изучения заявленной проблемы, следует отметить, что современная система международных отношений – это многовекторный диалог государств, в котором сотрудничество в гуманитарной сфере выступает как внешнеполитический ресурс [2, с. 54], ибо «при развитии гуманитарного сотрудничества между странами *первостепенно создание привлекательного образа страны*, чтобы у людей было *желание* и *возможность изучить язык, культуру другой страны, чтобы они хотели получить образование в другом государстве* или имели возможность посетить его с целью туризма, чтобы люди принимали особенность, уникальность и непохожесть другого народа, могли проникнуться его историей и обычаями (курсив мой – *Сун Сяосяо*)» [2, с. 59]. Но, по объективному мнению индийского дипломата Джотиндра Нат Диксита, «неизменная проблема внешней политики – как справиться с непредсказуемостью межгосударственных и межкультурных взаимоотношений» [цит. по: 3, с. 126].

Неслучайно обозначенная почти два десятилетия назад проблема международного сотрудничества, суть которой заключается в необходимости «интеграции российской общественно-гуманитарной науки в мировой научный дискурс» [4, с. 107], даже в наши дни остается открытой. Действительно, ситуация в современном мире стремительно меняется, и предлагаемая А. Кортуновым ориентированная на «западный» формат «новая модель международного сотрудничества в сфере общественных и гуманитарных наук» [4, с. 107] с заложенной в ней *системой отношений субординационного порядка* уже не отвечает реалиям современности, ибо «восточный» вектор внешнеполитических контактов России вносит определенные коррективы в стратегии международного сотрудничества. Поэтому именно гуманитарный импульс взаимного «сознательного влияния», о котором упоминалось выше, побуждает во взаимодействии к *координационным связям*, и, соответственно, гуманитарная составляющая партнерских отношений требует иных решений на долгосрочную перспективу.

Что касается непосредственно музыкального образования, то следует признать, что в настоящее время в этой сфере ведутся активные поиски перспективных решений гуманитарного сотрудничества, где кристаллизуются определенные векторы изучения проблемы – влияние русской музыкальной культуры на китайское музыкальное образование [5], обсуждение китайского и российского музыкального образования в фокусе сравнения образовательных перспектив [6; 7; 8], международная интеграция при подготовке педагогических кадров [9], китайско-российские обмены и сотрудничество в области музыкальной культуры [10; 11; 12]. Соответственно, накопленный многовекторный опыт российско-китайского культурного диалога требует рефлексии для формирования стратегий гуманитарного сотрудничества.

Истоки и исторические формы взаимодействия Китая и России в сфере музыкального образования восходят к началу XX столетия. Отчасти первым шагом на этом пути стало открытие Китайско-Восточной железной дороги, побудившее миграционные процессы. В результате данный регион привлек русскоязычное население, что, безусловно, не могло не оказать воздействие на его социокультурные реалии в то время. Далее в исторической панораме музыкальное образование Китая, вне всяких сомнений, испытывает на себе российское влияние благодаря деятельности иммигрантов из России, создававших в Харбине, Шанхае и других городах Поднебесной музыкальные школы, тем самым транслируя русскую образовательную модель с ее концептуальностью и методологическими установками. В частности, Чжэн Шусин (*кит.* 郑曙星) – знаковый профессор фортепианного факультета Шанхайской консерватории – некогда постигала азы музыкального искусства именно в такой музыкальной школе, о чем хорошо известно в профессиональном сообществе Китая.

По мере углубления политико-культурных связей между двумя государствами музыка постепенно заняла особое положение в системе межкультурных коммуникаций. Особенно ярко это проявилось во второй половине прошлого столетия, когда развитие образовательной инфраструктуры Китая и формирование его профессорско-преподавательского корпуса находились под значительным влиянием российской (советской) музыкально-педагогической системы. Следует отметить, что благодаря содержанию и организации методологической подготовки последней множество получивших специализированное образование в СССР китайских музыкантов успешно освоили дисциплины музыкально-теоретического и музыкально-исторического циклов, постигли тайны композиции, овладели исполнительским мастерством и искусством дирижирования, что в своей совокупности стало основой для дальнейшего становления и совершенствования в их профессиональной деятельности на родине.

Если обратиться к конкретным историческим формам взаимодействия этого периода, то в начале 50-х годов, вскоре после учреждения Китайской Народной Республики 1 октября 1949 года, ведущие консерватории, такие как Центральная и Шанхайская, начали активно адаптировать советские образовательные материалы и педагогические практики. В этих учреждениях была заложена структура образования, сочетающая фундаментальные профессиональные курсы с гармоничным балансом теоретической и практической составляющих. Как отмечается, «в середине XX века КНР заимствовала модель российского образования, и положительные результаты взаимодействия двух стран до сих пор ощутимы, особенно в системе высшего вокального образования Китая» [6, с. 390]. Иными словами, в этот исторический период сотрудничество между двумя странами имело преимущественно односторонний характер, основанный на передаче знаний и институциональных моделей, что способствовало формированию стандартизированной системы музыкального образования в КНР.

Начиная с периода реформ и политики открытости, по мере интенсификации международного сотрудничества Китая и усиления образовательной глобализации, взаимодействие в области музыкального образования между Китаем и Россией стало эволюционировать от модели прямого заимствования к равноправному и разнообразному академическому партнерству. Музыкальные вузы обеих стран внедрили целый спектр многоуровневых форм партнерства, включая взаимные визиты, совместные концертные программы и участие в научных симпозиумах, что ознаменовало переход от одностороннего подражания к синергетическому сотрудничеству.

Начало XXI века знаменует новый уровень взаимоотношений между Китайской Народной Республикой и Российской Федерацией. Установленное в 1996 году стратегическое партнерство и сотрудничество в реалиях современной эпохи приобретает статус «всеобъемлющего» – 建立平等信任、相互支持、共同繁荣、世代友好的全面战略协作伙伴关系 («Формирование всеобъемлющего стратегического партнерства на основе равноправного доверия, взаимной поддержки, общего процветания и дружбы поколений») [13].

Таким образом, историческая траектория развития китайско-российских отношений в музыкальной сфере прошла через этапы институционального заимствования, межкультурного обмена, практического партнерства и творческого соавторства, отражая сдвиг от односторонней адаптации к взаимной интеграции, что содействует устойчивому и согласованному совершенствованию в области музыкального образования. В настоящее время сотрудничество в этой области вступило в фазу институционализированной и многопрофильной реализации. Образовательные организации двух стран выстроили устойчивый механизм взаимодействия, охватывающий академическую мобильность, обмен преподавателями и студентами, программы двойных дипломов, совместные исследования и художественные инициативы, тем самым демонстрируя устойчивое расширение формата сотрудничества и углубление его содержания.

Действительно, в сфере высшего музыкального образования между ведущими образовательными организациями Китая и России сложились стабильные партнерские отношения. И подтверждением тому являются поддерживаемые на протяжении многих лет контакты между Центральной музыкальной академией в Пекине и Московской государственной консерваторией имени П.И. Чайковского, принявшие статус устойчивых механизмов академического сотрудничества и студенческого обмена с регулярно организуемыми совместными концертными событиями, учебными визитами, семинарами и мастер-классами.

При этом важно отметить, что горизонты китайско-российского сотрудничества стремительно расширяют свою географию. В частности, в августе 2016 состоялось подписание соглашения о сотрудничестве между Пензенским государственным университетом и Ляньюньганским педагогическим институтом [14], а в мае 2025 года подписано соглашение о сотрудничестве в сфере музыкального образования между Тяньцзиньским университетом иностранных языков и Волгоградской государственной консерваторией имени П.А. Серебрякова [15]. И этим, безусловно, географическая панорама сотрудничества не исчерпывается, ибо такого рода инициативы способствуют глубокому взаимопониманию между представителями двух стран в вопросах образовательной методологии и художественного стиля, а также закладывают основу для взаимодополняющего развития музыкального образования и подготовки кадров.

Кроме традиционных академических форм взаимодействия в последние годы наблюдается активное внедрение новых моделей сотрудничества в контексте цифровизации. Используя возможности дистанционного обучения и интеллектуальных образовательных платформ, ряд вузов реализуют проекты «облачного класса», обеспечивая совместный доступ к учебным материалам, несмотря на территориальные и временные различия. Такая модель показала особую эффективность в период пандемии, став дополнительным стимулом к укреплению сотрудничества в цифровом формате музыкального образования.

Важным направлением взаимодействия также стали культурные и художественные мероприятия, включая фестивали и конкурсы международного уровня. В этом срезе показательны такие творческие инициативы, как Российско-китайский студенческий фестиваль искусств «Симфония молодости», Международный конкурс музыкантов-исполнителей «Кубок Китая и России», Международный Евразийский фестиваль «Великий шелковый путь. Диалог культур», организованные при поддержке обеих стран. Подобные форматы выступают платформой для творческого взаимодействия молодых музыкантов, способствуют обмену образовательными практиками и демонстрации педагогических достижений.

Параллельно расширяется сотрудничество в научно-исследовательской области. Участие китайских и российских ученых в совместных проектах в области музыкальной педагогики, этномузыкознания и композиторского мастерства выражается в совместных заявках на гранты, публикации научных работ и организации международных конференций. Это свидетельствует о переходе от внешнего формата взаимодействия к интеграции академических систем и углублению содержательного обмена.

Современное сотрудничество в сфере музыкального образования между Китаем и Россией проявляется не только в расширении форм взаимодействия, но и в структурной интеграции и функциональном обогащении партнерства. В этой связи симптоматичным является проведение различного рода форумов. В частности, с 4 по 7 июня 2019 года в стенах музыкального факультета Харбинского педагогического университета состоялся симпозиум 中俄音乐文化交流与合作 («Китайско-российский музыкальный и культурный обмен и сотрудничество»), где обсуждалась проблематика расширения кругозора, углубления познания и понимания современной российской музыкальной культуры, а также выдвижения обоснованных предложений по повышению эффективности китайско-российского музыкального обмена [10]. Благодаря синергии государственной поддержки, технологических ресурсов и академического интереса формируется комплексная система взаимодействия, охватывающая обучение, художественную практику и научные исследования.

Несмотря на общее развитие, образовательные традиции Китая и России сохраняют различия, проявляющиеся в образовательной философии, структуре учебных программ и подходах к подготовке специалистов, что, в свою очередь, создает условия для взаимного обогащения. Российская модель ориентирована на глубокую специализацию, выстраивает подготовку профессиональных исполнителей, обладающих ярко выраженной индивидуальностью и техническим мастерством. Корнями уходя в классическую традицию, она акцентирует внимание на интерпретации музыкального текста и совершенствовании исполнительских навыков в рамках системности передачи опыта «учитель – ученик». Что касается китайской модели, то она, усвоив ключевые элементы российской школы, выработала собственный путь развития, опирающийся на сочетание широкой образовательной базы и профессиональной подготовки. Она делает акцент на формировании эстетического вкуса, культурной самобытности и общей художественной грамотности.

С точки зрения системности развития талантов российская модель отличается поэтапной преемственностью – от начального музыкального образования до высших учебных заведений – с четко выстроенной вертикалью и логической связью между уровнями [8]. Такая система обеспечивает стабильную подготовку и развитие личного потенциала обучающихся. В Китае также существует модель поэтапного обучения, однако ее практическая реализация сталкивается с вызовами, связанными с территориальным неравенством и неоднородным распределением образовательных ресурсов, что затрудняет раннюю профессиональную ориентацию учащихся в ряде регионов.

В учебных программах российских консерваторий приоритет отдается последовательному освоению ключевых дисциплин, таких как фортепиано, вокал, композиция, сопровождаемых строго структурированной аудиальной и теоретической подготовкой, в частности курсами гармонии и полифонии. Такая система выстраивает профессиональную траекторию, в основе которой – развитие практических навыков, поддержанных глубокой теоретической базой. В противоположность этому китайские вузы отдают предпочтение комплексным учебным программам, в которых, наряду с профильными предметами, акцент делается на гуманитарных и педагогических дисциплинах, включая историю китайской и зарубежной музыки, эстетику и музыкальную педагогику. Это направлено на формирование междисциплинарных специалистов с широким культурным кругозором.

Что касается оценки успеваемости, в российской практике используется совокупность текущего контроля и анализа результатов сценической деятельности. Оценка формируется на основе повседневной учебной активности, экзаменов и публичных выступлений. В китайских же вузах доминирует централизованная и этапная система аттестации, где, несмотря на появление элементов процессуального оценивания, общая модель по-прежнему сохраняет ориентацию на конечный результат.

В целом российская и китайская модели музыкального образования, несмотря на различия в концепциях, методах и структурах, обладают высоким потенциалом для взаимного обогащения. Российская система фокусируется на технической точности и художественной глубине, тогда как китайская акцентирует комплексность и широту образовательного подхода, создавая условия для сотрудничества в вопросах модернизации педагогических моделей, обновления содержания программ и обмена профессиональными кадрами. На практике развитие партнерства между странами реализуется через академические обмены, программы стажировок и совместные творческие проекты. Эти мероприятия усиливают институциональные связи и обеспечивают более глубокое взаимопонимание и интеграцию музыкальных культур Китая и России.

В направлении кадрового обмена установлены регулярные формы сотрудничества, основанные на межвузовских соглашениях и культурных договорах. В частности, в рамках программ с участием Китайской и Шанхайской консерваторий, Московской и Санкт-Петербургской консерваторий реализуются краткосрочные стажировки, обменные семестры и совместные курсы. Это расширяет международные горизонты студентов и развивает их межкультурную компетентность. В педагогической сфере эффективному взаимодействию способствуют гостевые лекции, совместное преподавание и взаимные наблюдения, в ходе которых специалисты из обеих стран обмениваются методическими подходами и образовательными концепциями. Результатом сотрудничества стали и совместные художественные инициативы – концерты, конкурсы композиторов, оперные постановки, которые служат пространством для творческого диалога и вызывают живой общественный отклик, становясь значимыми элементами культурной дипломатии.

Стажировки и практики также играют ключевую роль. Студенты из Китая выезжают в Россию для участия в Зимних музыкальных фестивалях (Московский зимний музыкальный фестиваль «Зарядье» и Международный зимний фестиваль «Площадь Искусств» в Санкт-Петербурге), оркестровых репетициях и мастер-классах, что укрепляет их профессиональные навыки и понимание российской исполнительской школы. Российские студенты, в свою очередь, проходят обучение в Китае, участвуя в хоровых и фольклорных мастер-классах, благодаря чему знакомятся с богатством национальной музыкальной традиции Китая. Такой формат иммерсивного взаимодействия способствует воспитанию глобально мыслящих исполнителей.

Особое внимание уделяется совместной разработке учебных планов и образовательных материалов. Несколько вузов уже приступили к созданию единых модулей, согласованных программ и взаимному признанию академических кредитов. Параллельно ведутся исследования по переводу и сопоставлению музыкальных учебников и анализу традиционной музыки, что способствует формированию учебной базы с международным охватом и локальной спецификой. В частности, при Российской академии музыки имени Гнесиных в январе 2025 года был открыт Научно-творческий центр, цель деятельности которого, как отмечается, – «изучение и пропаганда российско-китайских музыкальных взаимодействий в области науки, образования и исполнительства, а также разработка и проведение научных, творческих и образовательных мероприятий» [16]. И уже в марте нынешнего года в продолжение этого совместного проекта в Пекине состоялась церемония открытия аналогичного культурного центра при Китайской академии музыки с целью 音乐学术与创作交流 («академического и творческого обмена музыкальным наследием») [17].

В перспективе китайско-российское сотрудничество в музыкальном образовании обладает значительным потенциалом. По мере углубления стратегического партнерства и интернационализации образовательной политики открываются новые возможности – от создания совместных научных центров и программ двойных дипломов до трансграничных цифровых платформ. В отношении последнего начинания перспективными представляются трансграничные контакты между приграничными регионами [11; 12]. Ожидается, что развитие такого сотрудничества перейдет от этапа обменов и визитов к стадии совместного созидания и системного взаимодействия, формируя устойчивую многоуровневую модель академической интеграции.

Несмотря на достигнутые значимые успехи, сотрудничество между Китаем и Россией в области музыкального образования по-прежнему сталкивается с рядом системных и институциональных затруднений, которые сдерживают полное раскрытие его потенциала. Осмысление и анализ этих проблем позволяют определить приоритетные направления и сформулировать обоснованные стратегии дальнейшего развития взаимодействия.

Одним из главных сдерживающих факторов остаются языковые и культурные различия. Хотя музыка рассматривается как универсальное средство межкультурного общения, в образовательной и академической плоскости языковые барьеры продолжают создавать сложности. Проблемы возникают при интерпретации учебных материалов, восприятии содержания курсов и в процессе непосредственной коммуникации. Так, в ряде совместных проектов отмечается недостаток профессионально адаптированных двуязычных ресурсов, что затрудняет полноценное освоение учебного содержания. Кроме того, различия в эстетических нормах, выразительных формах и педагогических подходах, укорененных в национальных традициях, нередко приводят к расхождению в критериях оценки и целевых установках образовательных программ.

Наряду с этим ограничивающим фактором выступает неравномерность распределения ресурсов. Крупнейшие города и ведущие вузы оказываются в более выгодных условиях, активно вовлекаясь в проекты международного сотрудничества, в то время как менее крупные учреждения и регионы демонстрируют низкий уровень включенности, что формирует региональный дисбаланс в достижениях и эффектах партнерства. Также недостаточной остается координация в вопросах финансовой поддержки, кадрового обеспечения и технической инфраструктуры. Отсутствие долгосрочного устойчивого механизма финансирования с обеих сторон усложняет реализацию ряда инициатив и ограничивает их масштабирование.

Кроме того, существуют пробелы в институциональной координации. Несмотря на наличие соглашений между вузами и культурными ведомствами двух стран, не выработаны общие подходы к академической сертификации, признанию зачтенных курсов, присуждению совместных степеней и оценке качества реализуемых проектов. Значительная часть совместных мероприятий по-прежнему реализуется в форме разовых акций, не имеющих устойчивой институциональной основы, что препятствует созданию устойчивой образовательной экосистемы.

Резюмируя проблематику изложенных выше сдерживающих факторов, отметим, что тем не менее следует признать довольно высокий потенциал китайско-российского сотрудничества, ибо с точки зрения внешнеполитических условий проекты в рамках инициатив «Один пояс – один путь» и «РОСТКИ: Россия и Китай – взаимовыгодное сотрудничество», а также механизмы гуманитарного партнерства между двумя странами в рамках последних – 2024-й и 2025-й – «перекрестных» годов культуры Китая и России обеспечивают стабиль-

ную платформу и поддержку на уровне государственной стратегии. Что касается сугубо предметной (дисциплинарной) плоскости, то на первый план, безусловно, выходит тренд интеграции музыкального образования с цифровыми технологиями, научными разработками и искусственным интеллектом, открывающий новые перспективы в совместном использовании цифровых ресурсов, разработке интеллектуальных платформ и реализации междисциплинарных проектов.

Поэтому в заключение научного дискурса важно обозначить перспективы взаимодействия двух стран – Китая и России – в сфере музыкального образования, способствующие и обеспечивающие его развитие. Во-первых, партнерам предстоит сосредоточиться на институционализации сотрудничества и создании устойчивой организационной платформы. Во-вторых, необходимо выстраивать многоуровневую архитектуру взаимодействия, охватывающую не только высшую школу, но и среднее музыкальное образование, включая, в том числе, начальное в системе дополнительного образования. В-третьих, важным направлением станет углубление совместной подготовки преподавателей, разработка интегрированных курсов и расширение академических программ. Наконец, в-четвертых, потребуется развитие цифровых форм сотрудничества, в том числе онлайн-курсов, дистанционных репетиций, виртуальных фестивалей и концертов. Таким образом, благодаря объединению организационных, кадровых и технологических ресурсов китайско-российское партнерство в области музыкального образования, продолжая и развивая международные связи, способно выйти на качественно новый этап, став в эпоху глобальных трансформаций моделью гуманитарного сотрудничества, лишенной прагматизма европоцентристской ориентированности и опирающейся на конструктивность механизмов взаимного «сознательного влияния», в действии которых проявляются два основополагающих принципа гуманитарной активности – гуманность и независимость.

Библиографический список

1. Хрусталев М.А. *Анализ международных ситуаций и политическая экспертиза:* учебное пособие для вузов. Москва: Издательство «Аспект Пресс», 2015.
2. Пентегова А.В. Концепт гуманитарного сотрудничества в современной системе международных отношений. *Вестник ЗабГУ.* 2019; Т. 25, № 4: 54–60.
3. Дударёнок А.С. Влияние гуманитарного сотрудничества на внешнюю политику и безопасность Индии. *Працы гістарычнага факультэта БДУ*. Мінск: БДУ, 2011; Выпуск 6: 126–133.
4. Кортунов А.В. Новая модель международного сотрудничества в сфере общественных и гуманитарных наук. *Управление наукой и наукометрия.* 2007; Т. 2, Выпуск 2: 107–114.
5. Ли С. (李晓莹), Чжан Ц. (张青云). 20世纪上半叶苏俄音乐对中国音乐文化的影响 (Влияние советской музыки на китайскую музыкальную культуру первой половины XX века). *俄罗斯中亚东欧研究 (Россия. Исследования Центральной Азии и Восточной Европы).* 2011; № 5: 76–80.
6. Сун С. Некоторые аспекты вокального обучения в педагогике музыкального образования Китая и России. *Бюллетень международного центра «Искусство и образование»*. 2021; № 4: 381–391.
7. Чжан Ц. (张佳硕). 比较教育视野下的中俄音乐教育略谈 (Сравнение китайского и российского музыкального образования в фокусе сравнительных перспектив). *北方音乐 (Journal of the Northern Music).* 2019; Т. 39, № 3: 252, 254.
8. Ли Ин (李影). 从音乐发展史探究中俄音乐教育差异 (Изучение различий в музыкальном образовании между Китаем и Россией в контексте музыкально-исторического развития). 黑河教育 *(Образование в Хэйхэ).* 2019; № 5: 12–13.
9. Ли Ч. Международная интеграция в сфере подготовки педагогических кадров: Россия и Китай – основные направления научного сотрудничества в области музыкального образования, исторические предпосылки взаимодействия. *Гуманитарное пространство. Международный альманах.* 2021; Т. 10, № 7: 885–894.
10. Ван Хун Юй (王宏宇), Лю Ин (刘莹). 策略 研究 实践：以学术视角为智库献策——"2019·哈尔滨·中俄音乐文化交流与合作"座谈会述评 (Стратегические исследования и практика: научная перспектива для аналитических центров – обзор на симпозиуме «Харбин 2019: Китайско-российские обмены и сотрудничество в области музыкальной культуры»). *人民音乐 (Народная музыка).* 2019; № 10: 38–40.
11. Гао С. Китайско-российское музыкально-культурное сотрудничество в провинции Хэйлунцзян на современном этапе. *Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве.* 2022; Т. 1, № 12: 68–72.
12. Чжу Я. (朱艳彬). 中俄黑龙江流域跨境民族音乐文化交流探讨 (Обсуждение трансграничных этнических музыкальных и культурных обменов между Китаем и Россией в бассейне реки Хэйлунцзян). *齐齐哈尔大学学报. 哲学社会科学版 (Цицикарский университет. Серия философии и общественных наук).* 2018; № 10: 18–20.
13. *中国同俄罗斯的关系 (Китайско-российские отношения)*: 中华人民共和国外交部 (Министерство иностранных дел Китайской Народной Республики). 2025年4月 (апрель, 2025 год): 网站标识码：bm02000004 京ICP备06038296号 京公网安备11040102700114 Available at: https://www.mfa.gov.cn/gjhdq_676201/gj_676203/oz_678770/1206_679110/sbgx_679114/
14. *Подписано соглашение о сотрудничестве между ПГУ и Ляньюньганским Педагогическим институтом.* Пензенский государственный университет. Новости. Available at: https://pnzgu.ru/news/2016/08/11/18243840
15. Китайский и российский вузы развивают сотрудничество в области музыкального образования. *Жэньминь Жибао онлайн.* 2025. Available at: https://russian.people.com.cn/n3/2025/0516/c518134-20315965.html
16. Российско-китайское сотрудничество в области музыкального образования: по материалам ТАСС. *Радио Орфей.* 2025; 24 февраля. Available at: https://orpheusradio.ru/news/news/91968/rossiysko-kitayskoe-sotrudnichestvo-v-oblasti-muzykalnogo-obrazovaniya
17. Хэ Жуй (何蕊). 中国音乐学院成立中俄音乐文化研究中心 (Китайская консерватория музыки учредила Китайско-российский исследовательский центр музыкальной культуры). *北京日报 (Beijing Daily).* Available at: https://xinwen.bjd.com.cn/content/s67c6aa84e4b068c68f108b87.html

References

1. Hrustalev M.A. *Analiz mezhdunarodnyh situacij i politicheskaya `ekspertiza:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Aspekt Press», 2015.
2. Pentegova A.V. Koncept gumanitarnogo sotrudnichestva v sovremennoj sisteme mezhdunarodnyh otnoshenij. *Vestnik ZabGU.* 2019; T. 25, № 4: 54-60.
3. Dudarenok A.S. Vliyanie gumanitarnogo sotrudnichestva na vneshnyuyu politiku i bezopasnost' Indii. *Pracy gistarychnaga fakul't`eta BDU*. Minsk: BDU, 2011; Vypusk 6: 126-133.
4. Kortunov A.V. Novaya model' mezhdunarodnogo sotrudnichestva v sfere obschestvennyh i gumanitarnyh nauk. *Upravlenie naukoj i naukometriya.* 2007; T. 2, Vypusk 2: 107-114.
5. Li S. (李晓莹), Chzhan C. (张青云). 20世纪上半叶苏俄音乐对中国音乐文化的影响 (Vliyanie sovetskoj muzyki na kitajskuyu muzykal'nuyu kul'turu pervoj poloviny XX veka). *俄罗斯中亚东欧研究 (Rossiya. Issledovaniya Central'noj Azii i Vostochnoj Evropy).* 2011; № 5: 76-80.
6. Sun S. Nekotorye aspekty vokal'nogo obucheniya v pedagogike muzykal'nogo obrazovaniya Kitaya i Rossii. *Byulleten' mezhdunarodnogo centra «Iskusstvo i obrazovanie»*. 2021; № 4: 381-391.
7. Chzhan C. (张佳硕). 比较教育视野下的中俄音乐教育略谈 (Sravnenie kitajskogo i rossijskogo muzykal'nogo obrazovaniya v fokuse sravnitel'nyh perspektiv). *北方音乐 (Journal of the Northern Music).* 2019; T. 39, № 3: 252, 254.
8. Li In (李影). 从音乐发展史探究中俄音乐教育差异 (Izuchenie razlichij v muzykal'nom obrazovanii mezhdu Kitaem i Rossiej v kontekste muzykal'no-istoricheskogo razvitiya). 黑河教育 *(Obrazovanie v H`ejh`e).* 2019; № 5: 12-13.
9. Li Ch. Mezhdunarodnaya integraciya v sfere podgotovki pedagogicheskih kadrov: Rossiya i Kitaj – osnovnye napravleniya nauchnogo sotrudnichestva v oblasti muzykal'nogo obrazovaniya, istoricheskie predposylki vzaimodejstviya. *Gumanitarnoe prostranstvo. Mezhdunarodnyj al'manah.* 2021; T. 10, № 7: 885-894.
10. Van Hun Yuj (王宏宇), Lyu In. (刘莹). 策略 研究 实践：以学术视角为智库献策——"2019·哈尔滨·中俄音乐文化交流与合作"座谈会述评 (Strategicheskie issledovaniya i praktika: nauchnaya perspektiva dlya analiticheskih centrov – obzor na simpoziume «Harbin 2019: Kitajsko-rossijskie obmeny i sotrudnichestvo v oblasti muzykal'noj kul'tury»). *人民音乐 (Narodnaya muzyka).* 2019; № 10: 38-40.
11. Gao S. Kitajsko-rossijskoe muzykal'no-kul'turnoe sotrudnichestvo v provincii H`ejlunczyan na sovremennom `etape. *Social'naya integraciya i razvitie `etnokul'tur v evrazijskom prostranstve.* 2022; T. 1, № 12: 68-72.
12. Chzhu Ya. (朱艳彬). 中俄黑龙江流域跨境民族音乐文化交流探讨 (Obsuzhdenie transgranichnyh `etnicheskih muzykal'nyh i kul'turnyh obmenov mezhdu Kitaem i Rossiej v bassejne reki H`ejlunczyan). *齐齐哈尔大学学报. 哲学社会科学版 (Cicikarskij universitet. Seriya filosofii i obschestvennyh nauk).* 2018; № 10: 18-20.
13. *中国同俄罗斯的关系 (Kitajsko-rossijskie otnosheniya)*: 中华人民共和国外交部 (Ministerstvo inostrannyh del Kitajskoj Narodnoj Respubliki). 2025年4月 (aprel', 2025 god): 网站标识码：bm02000004 京ICP备06038296号 京公网安备11040102700114 Available at: https://www.mfa.gov.cn/gjhdq_676201/gj_676203/oz_678770/1206_679110/sbgx_679114/
14. *Podpisano soglashenie o sotrudnichestve mezhdu PGU i Lyan'yun'ganskim Pedagogicheskim institutom.* Penzenskij gosudarstvennyj universitet. Novosti. Available at: https://pnzgu.ru/news/2016/08/11/18243840
15. Kitajskij i rossijskij vuzy razvivayut sotrudnichestvo v oblasti muzykal'nogo obrazovaniya. *Zh`en'min' Zhibao onlajn.* 2025. Available at: https://russian.people.com.cn/n3/2025/0516/c518134-20315965.html
16. Rossijsko-kitajskoe sotrudnichestvo v oblasti muzykal'nogo obrazovaniya: po materialam TASS. *Radio Orfej.* 2025; 24 fevralya. Available at: https://orpheusradio.ru/news/news/91968/rossiysko-kitayskoe-sotrudnichestvo-v-oblasti-muzykalnogo-obrazovaniya
17. H`e Zhuj (何蕊). 中国音乐学院成立中俄音乐文化研究中心 (Kitajskaya konservatoriya muzyki uchredila Kitajsko-rossijskij issledovatel'skij centr muzykal'noj kul'tury). *北京日报 (Beijing Daily).* Available at: https://xinwen.bjd.com.cn/content/s67c6aa84e4b068c68f108b87.html

Статья поступила в редакцию 14.07.25

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-276-279

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*
Artemenko B.A., *Cand. of Sciences (Biology), Senior Lecturer, Head of Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: artemenkoba@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*

TUTORIAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF BIOECOLOGICAL KNOWLEDGE IN STUDENTS. The article considers a problem of how to form bioecological knowledge in students under conditions of tutor support. Scientists-methodologists in the field of biology, ecology and valeology note that at present there is a need for methodological ideas in the selection of bioecological knowledge that would allow solving important problems of human existence. For a number of years, when teaching a school biology course, ecological, biological, evolutionary and valeological concepts are studied separately, and insufficient attention was paid to the practice-oriented direction. The research has shown that the formation of bioecological knowledge in students will be effective with tutor support from a teacher-tutor. Based on the generic concepts of "tutoring", "support", "formation", the authors formulate the content of the main concept of "tutor support of bioecological knowledge in students". A system is developed based on systemic, axiological and personal-activity methodological approaches and principles of evolutionism, consistency, integrity, sustainability. The characteristics of the target, content-methodical and result-control blocks of the authors' system of tutor support for the formation of bioecological knowledge in students are given. The experimental work has shown that the identified conditions confirm the successful functioning of the system.

Key words: **bioecological knowledge, formation, support, teacher-tutor, students**

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*
Б.А. Артеменко, *канд. биол. наук, доц., зав. каф. теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: artemenkoba@cspu.ru*
И.Л. Орехова, *канд. пед. наук, доц. каф. безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: orehovail@cspu.ru*

ТЬЮТОРСКАЯ ПОДДЕРЖКА ФОРМИРОВАНИЯ БИОЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассматривается проблема формирования биоэкологических знаний у обучающихся в условиях тьюторской поддержки. Ученые-методисты в области биологии, экологии и валеологии отмечают, что в настоящее время необходимы методологические идеи в отборе биоэкологических знаний, которые позволили бы решать важные задачи существования человечества. На протяжении ряда лет при обучении школьного курса биологии экологические, биологические, эволюционные и валеологические понятия изучались раздельно, а практико-ориентированному направлению уделялось недостаточное внимание. Наше исследование показало, что формирование биоэкологических знаний у обучающихся будет эффективным при тьюторской поддержке учителем-тьютором. Авторами на основе родовых понятий «тьюторство», «поддержка», «формирование» сформулировано содержание основного понятия «тьюторская поддержка биоэкологических знаний у обучающихся»; разработана система на основе системного, аксиологического и личностно-деятельностного методологических подходов и принципов эволюционизма, системности, целостности, устойчивости. Дана характеристика целевого, содержательно-методического и результативно-контрольного блоков авторской системы тьюторской поддержки формирования биоэкологических знаний у обучающихся. Экспериментальная работа показала, что выявленные условия подтвердили успешное функционирование системы.

Ключевые слова: **биоэкологические знания, формирование, поддержка, учитель-тьютор, обучающиеся**

В настоящее время для современного образования актуализируется проблема формирования у обучающихся универсальных биоэкологических знаний с целью сохранения устойчивости общества. Очевидно, что устойчивое развитие его невозможно без создания целостной системы обучения и воспитания. Поэтому данная проблема приобретает определенную актуальность.

Анализ научной литературы (Н.Д. Андреева [1], С.В. Суматохин [2], В.В. Пасечник [3], В.П. Соломин, З.И. Тюмасева [4] и др.) показал, что существует потребность в пересмотре методологической основы биоэкологического образования на базе глобальных идей. Одной из методологических идей является отбор знаний, которые были бы необходимы для всего человечества. Такими знаниями могут быть преодоление угрозы экологической катастрофы; представление о мире как системе и ее компонентах; разных средах и их влиянии на человека; свойствах живых систем; антропогенном воздействии на природные и искусственные системы; оценке состояния окружающей среды; методах биоэкологических исследований; здоровье человека и благополучии природно-социальной среды.

Наумова Н.Е., проводя анализ существующих исследований в XX веке по проблеме охраны здоровья школьников, отмечает, что внимание ученых во второй половине XIX века было сосредоточенно на интеграции анатомических, физиологических и гигиенических знаний. На протяжении многих лет при изучении биологии обучающиеся получали знания о человеке именно с анатомо-физиологических позиций, а о здоровье – с медико-гигиенических [5].

В конце XX века в силу проявления нестабильной социально-экономической обстановки, усиления экологического кризиса, неразберихи в образовании и ряда других причин актуализировалась проблема формирования знаний и умений о здоровом образе жизни подрастающего поколения. В этой связи О.П. Коломеец предлагает методическую систему формирования валеологических знаний и умений у учащихся при изучении раздела «Человек и его здоровье» курса биологии [6].

Повышенный интерес к знаниям о человеке, его здоровье, здоровом образе жизни неслучаен, так как он играет ведущую роль в формировании потребности в сохранении и укреплении своего здоровья и составляет основу оздоровительной деятельности обучающихся [7].

Однако в школьном курсе биологии экологические, биологические, валеологические и эволюционные понятия изучаются раздельно. К сожалению, между ними не устанавливаются связи, поэтому в сознании обучающихся не происходит интеграции этих понятий [8].

До настоящего времени не наблюдается целенаправленной и систематической работы по обучению школьников биоэкологическим знаниям.

Анализ научной и научно-методической литературы показал, что необходим поиск новых путей и средств для решения обозначенной проблемы.

Цель исследования – разработать и обосновать систему тьюторской поддержки формирования биоэкологических знаний у обучающихся.

Задачи исследования:

1. Определить основное понятие «тьюторская поддержка формирования биоэкологических знаний у обучающихся».
2. Разработать систему тьюторской поддержки формирования биоэкологических знаний у обучающихся.
3. Выявить условия, обеспечивающие успешность функционирования, разработанной авторской системы.

Объектом исследования является процесс биоэкологического образования обучающихся.

Научная новизна исследования заключается в том, что разработана и описана система тьюторской поддержки формирования биоэкологических знаний у обучающихся, и выявлены условия ее успешного функционировани.

Теоретическая значимость исследования в том, что авторами уточнено содержание ключевого понятия «тьюторская поддержка формирования биоэкологических знаний у обучающихся», дана характеристика этапов формирования основного биоэкологического понятия «здоровье», которое осуществляется с помощью учителя-тьютора.

Практическая значимость исследования заключается в полученных результатах внедрения системы тьюторской поддержки формирования биоэкологических знаний у обучающихся в образовательный процесс общеобразовательной школы и возможности их использования при разработке программ внеурочной деятельности обучающихся профильных классов.

Методы исследования: в работе был осуществлен системный анализ нормативно-законодательных документов, психолого-педагогической литературы; использованы эмпирические методы (наблюдение, тьюторская беседа, анкетирование, анализ результатов образовательной деятельности, экспертная оценка).

В силу безусловного решения проблем, связанных с экологической безопасностью и здоровьесохранением человека, возникает необходимость поиска новых методов, средств формирования у обучающихся универсальных биоэкологических знаний. В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287), в пункте 32.3. отмечается, что обучающиеся должны осознавать взаимосвязь здоровья человека и экологического состояния окружающей его среды, роль экологической культуры в обеспечении личного и общественного здоровья [9]. Следовательно, настоящее время характеризуется особым вниманием к таким биоэкологическим знаниям, как человек, здоровье, популяция, среда, факторы, экосистемы, культура, экология, жизнь и другие. Практика показала, что для наращивания биоэкологических знаний, как одного из компонентов экологической культуры, необходима тьюторская поддержка. Остановимся на раскрытии понятийного аппарата нашего исследования.

Понятие «тьюторская поддержка» не имеет общепризнанного определения. Многие исследователи (О.Ю. Валькова, С.П. Беребердина, Л.П. Лаптева, А.С. Малахов, С.Г. Катаргина, И.И. Мокрова и др.) тьюторскую поддержку отождествляют с тьюторским сопровождением. Однако эти понятия имеют свои особенности. Чаще всего слово «сопровождение» употребляется как препровождение, сопутствие, исправление ошибок. Поддержка означает действие, поведение человека, направленное на другого человека для того, чтобы оказать ему помощь, пережить совместно сложные ситуации, а также помочь справиться с возникающими трудностями. Поэтому в нашем исследовании используется понятие «тьюторская поддержка», которое понимаем как целенаправленное действие учителя-тьютора, направленное на обучающегося с целью выстраивания траектории его обучения и воспитания на основе принципа индивидуализации. Этот принцип свидетельствует об учете индивидуальных особенностей школьников, о создании условий для максимального раскрытия их способностей в ходе обучения биоэкологическим знаниям.

Термин «формирование» встречается в педагогических работах довольно часто. Ряд исследователей (С.И. Дьяков, С.Ю. Добряк, К.А. Кисин и др.) формирование трактуют как процесс становления человека под воздействием различных факторов [10].

Анализ родовых понятий «тьюторство», «поддержка», «формирование» позволил нам определить ключевое понятие «тьюторская поддержка формирования биоэкологических знаний у обучающихся», под которым мы будем понимать целенаправленный педагогический процесс деятельности учителя-тьютора с целью выстраивания траектории обучения обучающегося для освоения им биоэкологических знаний.

Биоэкологическая подготовленность школьника является важнейшим компонентом формирования его научного мировоззрения. Эти знания существенно определяют активное отношение обучающихся к природе, выступают в качестве важнейшего условия приобщения их к деятельности по рациональному преобразованию окружающей среды.

Безусловно, каждый ученик в процессе своего обучения в общеобразовательной организации может усвоить систему научных биоэкологических знаний, но она должна давать целостное представление о живой природе.

Определяющими идеями современного биоэкологического знания являются эволюционизм, системность, целостность, устойчивость.

Принцип эволюционизма не сразу стал лидирующим в биологии, но, согласно синтетической теории эволюции, является необходимым для понимания того, что в органическом мире происходит непрерывное образование все более сложно организованных живых систем, упорядоченных форм и состояний живого. Живые системы, их классификация от микроэкосистем до глобальной рассматриваются как основные биоэкологические понятия.

Принцип системности находится в тесной взаимосвязи с принципом эволюционизма, позволяет рассматривать природный объект как целостную систему, состоящую из комплекса различных элементов. Системность определяет подход к анализу и пониманию понятий, которые интегрируют в себе разные направления знаний. Например, такие понятия, как человек, жизнь, здоровье, экосистема.

Принцип целостности в биологии рассматривается при изучении таких понятий, как популяция, которая включает в себя взаимообусловленные элементы, образующие единое целое; биосфера и другие.

Принцип устойчивости используется при изучении развивающихся живых систем, таких как человек, экосистема. Человеческий организм можно рассматривать как микроэкосоциальную систему. При этом всякая экосоциальная система существует в двуединстве противоположных тенденций своего бытия: развития и самосохранения – и в этом проявляется общее свойство самоуправляющихся, саморазвивающихся систем. Само существование таких систем обусловливается необходимостью, во-первых, адаптироваться к условиям среды их существования, а во-вторых, самосохраняться [11].

Система, разработанная авторами, базируется на методологических подходах – системном, аксиологическом, личностно-деятельностном.

Системный подход в нашем исследовании необходим для построения системы, в которой биоэкологические понятия рассматриваются во взаимосвязи и взаимозависимости. Этот подход является общей стратегией научного поиска.

Аксиологический подход раскрывает ценность биоэкологических знаний о здоровье человека, природе, жизни, экосистемах. При этом человек как биоэкосоциальное существо неразрывно связан с окружающей природной средой, поскольку психику человека также формировали природные факторы: краски, запахи, формы и звуки. Современный человек может быть здоровым лишь в гармонии с природой. В процессе обучения и воспитания биоэкологические знания у школьников становятся ценностью, а значит, и фактором устойчивости общественного и личностного существования.

Личностно-деятельностный подход нацеливает обучающихся на овладение биоэкологическими знаниями через различные формы и методы изучения биологии. Личное участие учителя-тьютора необходимо, так как благодаря его поддержке происходит успешное формирование биоэкологических знаний с учетом внутренних ресурсов обучающихся на основе совместного творчества и взаимопомощи. Деятельностная составляющая личностно-деятельностного подхода проявляется в совместной заинтересованности обучающихся и учителя-тьютора в приобретении биоэкологических знаний, которые будут нацелены на практическую оздоровительную деятельность, мотивацию на здоровый и безопасный образ жизни, рациональное использование природных ресурсов, сохранение биоразнообразия экосистем.

Созданная нами система тьюторской поддержки формирования биоэкологических знаний у обучающихся состоит из целевого, содержательно-методического и результативно-контрольного блоков.

Целевой блок системы включает цель и задачи формирования биоэкологических знаний с помощью тьюторской поддержки; методологическую основу исследования и принципы. Цель разработки системы заключается в конструировании процесса обучения, ведущего к формированию у обучающихся биоэкологических знаний с помощью тьюторской поддержки.

Содержательно-методический блок направлен на осуществление процесса взаимодействия учителя-тьютора и обучающихся с целью приобретения биоэкологических знаний через различные методы, средства, формы и технологии, а также создание условий, способствующих эффективной реализации системы.

Для формирования биоэкологических понятий у обучающихся на уроках биологии, кроме традиционных методов и форм, широко применялись здоровьесберегающие технологии, аудиовизуальный метод, аудиолингвистический метод, метод ситуационного анализа. Например, с помощью ситуационных заданий школьники высказывали свое мнение о данной ситуации, находили выход из нее, демонстрируя свое поведение.

Анализ литературы показал, что понятия формируются и усваиваются обучающимися в процессе, через включение их в познавательную деятельность. О.Б. Пяткова отмечает, что усвоение понятий, следовательно, приобретение биоэкологических знаний, происходит постепенно, поэтапно через средства смыслового чтения [12].

В нашем исследовании ядром системы биоэкологических понятий является здоровье. Главной особенностью любого понятия является его содержание, которое выражается через признаки предмета или явления.

Понятие «здоровье» в одних случаях может быть простым, а в других – сложным. Например, в гигиене здоровье рассматривается как оптимальное взаимодействие организма с окружающей средой. Однако в определении, которое сформулировала Всемирная организация здравоохранения, отмечается три составляющих здоровья: физическое, душевное и социальное. Это определение стало широко использоваться в России, включаться в школьные и вузовские учебники, но среди ученых шла дискуссия относительно того, что данная дефиниция не отражает существующую реальную действительность. Поэтому необходимо учитывать не только объективную составляющую, но и субъективную, о которой в свое время писал Н.Ф. Реймерс. Экстраполируя знание о здоровье на человека, необходимо учитывать, что человек – это живая динамическая самоорганизующаяся система, поэтому здоровьем такой системы является динамическое равновесие ее эндогомеостаза и экзогомеостаза. В данном случае системный подход предполагает сущностную взаимосвязь динамической системы (человека) с внешней средой [13].

Сложность биоэкологического понятия «здоровье» заключается в том, что, рассматривая его как здоровье динамической системы, как гомеостаз между эндогомеостазом и экзогомеостазом, его можно принять как «здоровье нации», «здоровье экосистемы», «здоровье подрастающего поколения», «здоровье образования» и др. [13].

Для образовательного процесса в школе очень важно понимать структуру содержания понятия «здоровье». Во-первых, необходимо определить свой психосоматический тип, который передается по наследству; зная его, можно сформировать свой образ жизни: правильное питание, двигательную активность, режим дня, использовать разные системы и средства оздоровления и профилактики.

С этой целью нами была разработана комплексная диагностика субъективной составляющей здоровья, представленная в виде программы для ЭВМ, на которую было получено свидетельство о государственной регистрации. С помощью программы мы можем исследовать психофизическое и психоэмоциональное состояние обучающихся в зависимости от их психосоматического типа. При обнаружении дисбаланса субъективного состояния обучающегося предлагается «ключ» – установление равновесия определенного психосоматического типа. Рассмотрим этапы формирования основного биоэкологического понятия «здоровье», которое осуществляется с помощью учителя-тьютора.

На адаптационном этапе происходит усвоение ключевых теоретических положений, подходов к формированию биоэкологического понятия. Учитель-тьютор организует образовательный процесс, учитывая возрастные особенности обучающегося, который осознал свой запрос на предмет получения знаний о своем здоровье, системах и средствах его улучшения и прибавления, а значит, расширении адаптационных возможностей своего организма. Поэтому необходим отбор содержания курса «Биология. Человек и его здоровье», а также программы внеурочной деятельности, нацеленные на реализацию данного запроса. Обучающиеся усваивают биоэкологические понятия (человек, здоровье, экосистема), которые будут способствовать формированию у них знаний и умений по укреплению и сохранению своего здоровья.

На реализационном этапе обучающиеся проявляют интерес к поиску информации об общечеловеческих ценностях (здоровье, жизнь, человек, природа и др.) с целью выстраивания своей программы здорового образа жизни. На этом этапе они оформляют портфолио, где наглядно демонстрируют результаты своей работы.

Аналитический этап характеризует достижение успехов по усвоению биоэкологических знаний, а также отмечаются трудности, возникшие при разработке и реализации программы по оздоровлению себя.

Результативно-контрольный блок системы позволяет оценить уровень сформированности биоэкологических знаний у обучающихся при тьюторской поддержке на основе когнитивного, деятельностного и личностного критериев.

Дадим характеристику критериям сформированности биоэкологических знаний в процессе обучения биологии.

Когнитивный критерий отражает приобретение обучающимися комплекса биоэкологических знаний в результате изучения курса «Биология. Человек и его здоровье», а также умений пользоваться этими знаниями для проектирования программы восстановления, улучшения и прибавления своего здоровья, осуществлять активный поиск информации по самосохранению и личной безопасности. Деятельностный критерий отражает навыки практической деятельности обучающихся в области оздоровления, понимания влияния абиотических и биотических факторов на состояние организма человека; владения системами, средствами и методиками по укреплению своего здоровья. Личностный критерий включает осознание глубинной сущности биоэкологических понятий, потребности в здоровье, здоровом и безопасном образе жизни.

Нами выявлены условия успешного функционирования системы тьюторской поддержки формирования биоэкологических знаний у обучающихся.

Первое условие – последовательная реализация учителем-тьютором биоэкологических знаний на уроках биологии. Учитель-тьютор должен осознавать значимость формирования биоэкологических знаний через учебный предмет. Ему необходимо произвести отбор содержания преподаваемого предмета с целью выявления информации о природе, человеке, здоровье; использовать разнообразные методы и приемы по усилению оздоровительного аспекта изучаемого материала; творчески подходить к разработке отдельных тем урока, а также заданий, упражнений, проектов в области экологии, биологии, валеологии.

Второе условие – мотивация на приобретение биоэкологических знаний. Проблеме мотивации посвящено много исследований и публикаций. Существуют разные точки зрения на рассмотрение процесса мотивации. Довольно часто мотивацию связывают с потребностями и мотивами, особенностями представлений о себе, личностными особенностями, переживаниями и т. д. В нашем исследовании мы придерживаемся такой трактовки, так как речь идет о таких мотивах, как сохранение собственного здоровья и здоровья других людей. В этой связи мотивацию мы воспринимаем как важнейший ресурс, необходимый для формирования биоэкологических знаний у обучающихся с целью овладения ими навыков по здоровьесбережению.

А.Н. Леонтьев, как многие ученые, мотивацию рассматривал как совокупность мотивов, обусловливающих активность личности [14]. Данная мотивация предполагает осознание здоровья, здорового образа жизни, человека, жизни как общечеловеческих ценностей и способствует формированию потребности быть и становиться сильным, крепким, значит, здоровым.

В исследовании мы пришли к выводу, что учителю-тьютору в процессе мотивации обучающихся на приобретение биоэкологических знаний необходимо создавать разные учебные ситуации, использовать аутентичные материалы, применять интересные биологические задания, оценку, взаимооценку и самооценку деятельности школьников. Учитель-тьютор на уроках биологии способен обеспечить формирование биоэкологических знаний у обучающихся, которые помогут им осмыслить и конструктивно совершенствовать свой образ жизни.

Проведенное нами теоретическое исследование потребовало его экспериментальной проверки, которая была осуществлена на базе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 108 г. Челябинска им. Героя Российской Федерации А.В. Яковлева». В эксперименте участвовал 61 респондент из числа обучающихся девятых классов и 2 учителя-тьютора. Из обучающихся были сформированы две группы: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ). Проверка эффективности функционирования разработанной нами системы осуществлялась на констатирующем и контрольном этапах в условиях реализации тьюторской поддержки.

Диагностика, позволяющая сделать вывод об уровнях сформированности у обучающихся биоэкологических знаний, проведена с использованием совокупности методик, которая включала наблюдение, тьюторскую беседу, анкетирование, анализ результатов образовательной деятельности, экспертную оценку.

Анализ результатов стартовой диагностики на констатирующем этапе свидетельствует о недостаточном уровне сформированности у обучающихся биоэкологических знаний (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика сформированности биоэкологических знаний у обучающихся экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента

Критерий	*Уровень, %*					
	репродуктивный		*репродуктивно-эвристический*		*творческий*	
	ЭГ	*КГ*	*ЭГ*	*КГ*	*ЭГ*	*КГ*
личностный	44,83	45,16	44,83	45,16	10,34	9,68
когнитивный	55,17	51,61	34,49	38,71	10,34	9,68
деятельностный	48,28	48,39	45,02	45,16	6,70	6,45

Сравнение данных, приведенных в табл. 1, свидетельствует о том, что перед началом эксперимента обе группы респондентов находились в равных образовательных условиях.

Реализация в экспериментальной группе системы тьюторской поддержки формирования биоэкологических знаний у обучающихся способствовала проявлению положительной динамики сформированности у них биоэкологических знаний (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительная характеристика сформированности биоэкологических знаний у обучающихся экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента

Критерий	*Уровень, %*					
	репродуктивный		*репродуктивно-эвристический*		*творческий*	
	ЭГ	*КГ*	*ЭГ*	*КГ*	*ЭГ*	*КГ*
личностный	10,34	35,48	55,17	48,39	34,48	16,13
когнитивный	17,24	51,61	48,28	38,71	34,48	9,68
деятельностный	13,79	41,94	48,28	48,38	37,93	9,68

Особо отметим изменения, которые прослеживаются по творческому уровню сформированности биоэкологических знаний у обучающихся. Процент респондентов экспериментальной группы с репродуктивным уровнем значительно снизился по всем критериям, в то же время процент респондентов на творческом уровне значительно возрос также по каждому критерию в сравнении с констатирующим этапом.

Таким образом, внедрение тьюторской поддержки со стороны учителя-тьютора обеспечивает полноценное формирование биоэкологических понятий у обучающихся в процессе изучения школьного курса биологии. Исследование выявило необходимость иного подхода к созданию методологической основы биоэкологического образования подрастающего поколения. Мы убеждены, что обновление содержания общего биологического образования должно осуществляться на основе интеграции экологических, биологических, эволюционных и валеологических знаний.

Цель исследования достигнута благодаря решению поставленных задач. Проведенный понятийно-терминологический анализ позволил сформулировать базовое понятие – «тьюторская поддержка формирования биоэкологических знаний у обучающихся». Выявлены методологические подходы (системный, аксиологический, личностно-деятельностный), и определены принципы, на основе которых разработана система тьюторской поддержки, обусловливающей успешность биоэкологической подготовленности обучающихся.

В процессе экспериментального исследования доказано, что внедрение выявленных педагогических условий способствует успешной реализации созданной системы. Результативность деятельности учителя-тьютора по формированию и развитию устойчивого интереса к освоению биоэкологических знаний эффективнее всего оценивать, используя показатели личностного, когнитивного и деятельностного критериев.

Данное исследование может представлять интерес для учителей биологии при разработке программ внеурочной деятельности. Его результаты полезны также для преподавателей высшей школы, осуществляющих биологическую подготовку будущих педагогов.

Библиографический список

1. Андреева Н.Д. Отечественное биологическое образование школьников: проблемы, недостатки и достоинства. *Биология в школе*. 2013; № 6: 13–35.
2. Суматохин С.В. *Биологическое образование на рубеже XX–XXI веков.* Москва: ООО «Школьная Пресса», 2021.
3. Пасечник В.В. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках биологии. *Биология в школе*. 2014; № 10: 21–26.
4. Соломин В.П., Тюмасева З.И. *Методика биологической подготовки учителя.* Санкт-Петербург: ВВМЮ, 2005.
5. Наумова Н.Е. *Проблемы охраны здоровья в школьном разделе «Биология. Человек»*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Орел, 2000.
6. Коломеец О.П. *Формирование валеологических знаний и умений при обучении биологии в 9-ом классе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 1999.
7. Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Артеменко Б.А. Тьюторское сопровождение сохранения и укрепления здоровья обучающихся. *Московский педагогический журнал.* Серия: Педагогика. 2024; № 2: 32–48.
8. Соколова В.В. *Развитие эволюционно-экологических знаний в процессе обучения общей биологии*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 1999.
9. *Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и среднего общего образования.* Москва: Вако, 2024.
10. Дьяков С.И., Добряк С.Ю., Кисин К.А. Взаимосвязь понятий «Формирование» и «Развитие» и их роль в педагогической теории и практике. *Педагогический журнал*. 2023; Т. 13, № 5А: 525–536.
11. Тюмасева З.И., Кващa Б.Ф. *Валеология и образование*. Санкт-Петербург: МАНЭБ, 2002.
12. Пяткова О.Б. Структурно-функциональная модель формирования универсальных учебных познавательных действий обучающихся средствами смыслового чтения при обучении биологии. *Сибирский учитель*. 2024; № 5 (156): 87–91.
13. Тюмасева З.И., Орехова И.Л. Экологические аспекты здоровья как основа эколого-валеологического образования будущих педагогов. *Вестник Восточной экономико-юридической гуманитарной академии*. 2017; № 6 (92): 92–103.
14. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации. *Вестник Московского университета*. Серия 14: Психология. 2016; № 2: 1–16.

References

1. Andreeva N.D. Otechestvennoe biologicheskoe obrazovanie shkol'nikov: problemy, nedostatki i dostoinstva. *Biologiya v shkole*. 2013; № 6: 13-35.
2. Sumatohin S.V. *Biologicheskoe obrazovanie na rubezhe XX-XXI vekov.* Moskva: OOO «Shkol'naya Pressa», 2021.
3. Pasechnik V.V. Organizaciya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti uchaschihsya na urokah biologii. *Biologiya v shkole*. 2014; № 10: 21-26.
4. Solomin V.P., Tyumaseva Z.I. *Metodika biologicheskoj podgotovki uchitelya.* Sankt-Peterburg: VVMYu, 2005.
5. Naumova N.E. *Problemy ohrany zdorov'ya v shkol'nom razdele «Biologiya. Chelovek»*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Orel, 2000.
6. Kolomeec O.P. *Formirovanie valeologicheskih znanij i umenij pri obuchenii biologii v 9-om klasse*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1999.
7. Tyumaseva Z.I., Orehova I.L., Artemenko B.A. T'yutorskoe soprovozhdenie sohraneniya i ukrepleniya zdorov'ya obuchayuschihsya. *Moskovskij pedagogicheskij zhurnal.* Seriya: Pedagogika. 2024; № 2: 32-48.
8. Sokolova V.V. *Razvitie `evolyucionno-`ekologicheskih znanij v processe obucheniya obschej biologii*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1999.
9. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty nachal'nogo, osnovnogo i srednego obschego obrazovaniya.* Moskva: Vako, 2024.
10. D'yakov S.I., Dobryak S.Yu., Kisin K.A. Vzaimosvyaz' ponyatij «Formirovanie» i «Razvitie» i ih rol' v pedagogicheskoj teorii i praktike. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2023; T. 13, № 5A: 525-536.
11. Tyumaseva Z.I., Kvascha B.F. *Valeologiya i obrazovanie.* Sankt-Peterburg: MAN`EB, 2002.
12. Pyatkova O.B. Strukturno-funkcional'naya model' formirovaniya universal'nyh uchebnyh poznavatel'nyh dejstvij obuchayuschihsya sredstvami smyslovogo chteniya pri obuchenii biologii. *Sibirskij uchitel'*. 2024; № 5 (156): 87-91.
13. Tyumaseva Z.I., Orehova I.L. `Ekologicheskie aspekty zdorov'ya kak osnova `ekologo-valeologicheskogo obrazovaniya buduschih pedagogov. *Vestnik Vostochnoj `ekonomiko-yuridicheskoj gumanitarnoj akademii*. 2017; № 6 (92): 92-103.
14. Leont'ev D.A. Ponyatie motiva u A.N. Leont'eva i problema kachestva motivacii. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 14: Psihologiya. 2016; № 2: 1-16.

Статья поступила в редакцию 13.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-279-282

Khlopov O.A., *Cand. of Science (Politics), senior lecturer, Russian State University for the Humanities (RGGU) (Moscow, Russia), E-mail rggu2007@rambler.ru*

VISUALISATION AS A TOOL IN TEACHING AND STUDING INTERNATIONAL RELATIONS. The article reveals the main aspects in the application of the visual method in the context of teaching international relations, pointing to the certain advantages of using media tools, primarily such as video. In the era of rapid technological development and increasing volume of available information, visual methods are becoming increasingly relevant for understanding and analyzing world politics. The result of the study is that the essence and components of visualization as a method of teaching and researching problems of world politics are substantiated and disclosed; a classification of visual tools (graphs, diagrams, maps, infographics, video materials, interactive models, simulations) is presented. The author argues that visualization promotes students to develop their visual thinking, allows them to reveal and more deeply understand the complex and contradictory trends of modern world politics, the history of international relations, and forms a critically important skill in modern conditions to work with information as well. The presented findings of the study will be useful for teachers who are interested in improving the effectiveness of teaching international relations disciplines.

Key words: **visualization, visual methods, video format, teaching, multimedia, international relations, theory of international relations**

О.А. Хлопов, *канд. полит наук, доц., Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), г. Москва, E-mail: rggu2007@rambler.ru*

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ И ИЗУЧЕНИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Статья раскрывает основные аспекты применения визуального метода в контексте обучения международным отношениям, отмечая определенные преимущества использования медиаинструментов, в первую очередь таких как видео. В эпоху быстрого развития технологий и увеличения объема доступной информации визуальные методы становятся все более актуальными для понимания и анализа мировой политики. Результат исследования – обоснованы и раскрыты сущность и компоненты визуализации как метода преподавания и исследования проблем мировой политики, представлена классификация визуальных инструментов (графики, диаграммы, карты, инфографика, видеоматериалы, интерактивные модели, симуляции). Автор отмечает, что визуализация способствует вовлечению обучающихся и развитию их визуального мышления, позволяет раскрыть и глубже понять сложные и противоречивые тенденции современной мировой политики, истории международных отношений, а также формирует критически важное умение работать с информацией в современных условиях. Представленные выводы исследования будут полезны для преподавателей и разработчиков учебных программ, заинтересованных в повышении эффективности обучения дисциплинам по международным отношениям.

Ключевые слова: **визуализация, визуальные методы, инфографика, преподавание, мультимедийные средства, международные отношения, теория международных отношений**

В современном обществе система образования претерпевает значительные изменения, чтобы соответствовать вызовам XXI века. Одной из основных задач для разработчиков образовательных программ является увеличение мотивации, увлеченности и активности учеников в процессе изучения материала. В настоящее время, с учетом концепции непрерывного образования, первостепенное значение приобретают навыки обучения, а также умение обрабатывать и систематизировать информацию. Это требует создания новых педагогических подходов, направленных на развитие этих навыков и повышение эффективности обучения. Со времени «визуального поворота» второй половины XX века центральное место в познавательной реальности человека заняли визуальные коммуникации. Возрастание объема информации и необходимость освоения большого количества данных привели к возникновению клипового мышления,

которое основывается на ярких и кратких визуальных образах. Такое положение можно воспринять как вызов или же рассмотреть его как возможность для развития новых образовательных технологий. Одним из способов внедрения таких технологий выступает визуализация.

Актуальность темы исследования определяется тем, что использование визуализаций в преподавании и изучении международных отношений приобретает особую актуальность, предлагая новые возможности для повышения вовлеченности, улучшения понимания и развития критического мышления. Традиционные методы обучения, основанные на лекциях, чтении и анализе текста, часто оказываются недостаточными для охвата современного динамичного характера международных отношений. Возобновление интереса к визуальным исследованиям часто связывают с так называемым визуальным поворотом в области социально-гуманитарных наук. Этот интерес был вызван рядом общественных процессов, в частности тенденциями к медиатизации и визуализации культуры [1].

В конце XX века Уильям Митчелл, описывая природу современного мира, отметил «визуальный», или «графический» поворот, подчеркнув, что люди зачастую воспринимают и запоминают важные события больше через картинки, чем через словесные описания [2]. Митчелл был одним из первых, кто выделил значимость визуальных образов в политической сфере, указав, что одной из главных проблем нашего времени является именно «проблема изображения».

Дальнейшее развитие событий в конце XX и начале XXI веков подтвердило наблюдения Митчелла. Визуальная культура стала неотъемлемой частью политической коммуникации, формируя общественное мнение и влияя на процессы принятия решений. Содержание и форма визуальных образов теперь обладают силой, способной менять политические ландшафты – от рекламных плакатов и агитационных роликов до мемов в социальных сетях и вирусных видео, распространяющихся с невероятной скоростью.

Целью данной статьи является анализ возможностей визуализации как эффективного инструмента в преподавании и изучении международных отношений.

Объект исследования – использование визуальных методов и средств (графиков, карт, инфографики, мультимедийных материалов) для повышения эффективности обучения и анализа международных процессов и событий.

Задачи исследования направлены на выявление потенциальных возможностей визуальных методов с целью лучшего понимания сложных процессов и событий в сфере международных отношений, а также для повышения вовлеченности и мотивации студентов к исследованию проблем международных отношений.

Научная новизна исследования заключается в раскрытии потенциала и интеграции визуальных методов и технологий в образовательный процесс с целью углубления понимания сложных процессов и тенденций в сфере международных отношений.

Результаты данной работы имеют теоретическую значимость: исследование вносит вклад в расширение методологической базы анализа международных отношений путем интеграции визуальных методов, углубляет теоретическое осмысление роли визуальной коммуникации в теории обучения и преподавания.

Практическая значимость заключается в том, что результаты работы могут быть использованы для разработки и внедрения инновационных образовательных методик, быть полезными для преподавателей, разработчиков учебных программ, заинтересованных в повышении эффективности обучения дисциплинам по международным отношениям.

В ходе написания работы использовались следующие методы исследования: метод сравнения для сопоставления различных подходов к использованию визуализаций в преподавании международных отношений, анализ больших данных (Big Data) для сбора и анализа сведений об использовании онлайн-курсов, образовательных платформ и других ресурсов, содержащих визуализации, а также метод обобщения и анализа для выявления теоретических основ и концепций, лежащих в основе использования визуализаций. Особое внимание уделено анализу эффективности различных типов визуализаций.

В современном образовательном процессе значительное внимание уделяется разработке и внедрению инновационных методов обучения, которые способны удовлетворить потребности учащихся в условиях динамично меняющегося мира. Визуализация учебной информации как методическая стратегия позволяет активизировать когнитивные процессы, такие как память и концентрация, благодаря наглядности и структурированности предоставляемого материала. Это способствует более глубокому пониманию и удержанию информации, облегчая её последующее применение в практических ситуациях [3].

Визуализация (от латинского *visualis*) – это методика, при которой объект изучения представляется наглядно, с помощью визуальных методов и инструментов, таких как картины, диаграммы, карты и другие наглядные материалы. Использование визуализации позволяет сформировать наглядное представление об изучаемом объекте, что значительно облегчает его понимание. Это особенно полезно, когда традиционные текстовые конспекты или лекции недостаточно эффективны для усвоения материала.

Согласно А. Вербицкому, визуализация – это «сжатие мыслительных содержаний в зримый образ; воспринятый образ может быть развёрнут и помочь в осуществлении адекватных мыслительных и практических действий» [4]. Визуализация включает в себя передачу информации через знаково-символическое отображение содержания, структуры и функций какого-либо явления или процесса, фиксируя в краткой форме его суть, характерные особенности и взаимосвязи объектов [5]. Визуализация как дополнительный канал смыслового восприятия способствует более полному и многостороннему усвоению информации, так как даёт возможность охватить все аспекты темы за минимальное время.

В современном образовательном процессе визуализация играет роль не просто вспомогательного, но и нередко основного инструмента, особенно когда речь идет о сложных или абстрактных концепциях. Она облегчает понимание и запоминание информации, позволяя связывать её с образами, что значительно ускоряет процесс обучения. Это обусловлено тем, что визуальные образы вызывают у обучающихся более сильные эмоции и ассоциации, чем текстовая информация, тем самым повышая уровень активности мозга и глубину восприятия [6].

Активизация учебно-познавательной деятельности достигается тем, что педагог и студент фокусируются не только на запоминании знаний, но и на методах их усвоения, а также на подходах к мышлению, которые помогают выявить связи и отношения между изучаемыми объектами.

Такие методы визуализации, как инфографика, становятся особенно популярными благодаря своей простоте и эффективности в передаче информации. Инфографика позволяет компактно представить значительные объемы данных, выделяя ключевые моменты и взаимосвязи, дает возможность логично структурировать информацию, выстраивая цепочки из основных понятий и их связей, что способствует более глубокому осмыслению материала. Применение подобных средств не просто упрощает процесс обучения, но и способствует развитию навыков критического анализа [7].

Визуальный подход способствует лучшему усвоению информации, так как наглядные элементы (схемы, графики, инфографика) повышают эффективность запоминания и понимания материала, упрощая восприятие сложных идей [8]. Наглядный метод повышает интерес к обучению, делая его интерактивным и увлекательным.

Сегодня в России подготовка кадров по международным отношениям осуществляется во многих университетах с различными программами, а дисциплины предлагают факультеты политологии, исторические и факультеты иностранных языков. Образование включает новые курсы по теории международных отношений, аналитическим методам, развитию международных процессов, теоретическим вопросам дипломатии и информационным технологиям с использованием интерактивных методов обучения. Подготовка специалистов ведется по направлениям «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение».

Обучение международным отношениям основывается на разнообразных современных методах и практиках, нацеленных на создание у студентов основательного знания глобальных процессов и развитие умений анализировать. Важнейшим элементом является междисциплинарность, подразумевающая объединение разных научных областей (политических наук, экономики, истории, социологии и юриспруденции) для формирования целостного взгляда на текущие международные отношения.

На начальном этапе обучения акцент делается на теоретических подходах и концептуальных моделях, которые формируют базис для понимания устройства международной системы. Студенты изучают различные концепции и теоретические школы международных отношений – реализм, либерализм, конструктивизм и другие, сопоставляя их преимущества и недостатки применительно к анализу ключевых событий мировой политики. Использование метода кейс-стади и исследований по конкретным регионам позволяет студентам углубить свои знания о культурных, политических и экономических особенностях различных частей мира.

В современном образовательном процессе невозможно обойтись без использования компьютерных и мультимедийных методов. Информационные технологии, аудио- и видеоматериалы, презентации и дистанционные курсы стали неотъемлемыми компонентами обучения. Благодаря глобализации, информатизации общества и повсеместному распространению Интернета каждый человек может, не покидая своего дома, слушать лекции известных ученых пользоваться библиотеками и другими ресурсами.

Можно выделить следующие визуальные средства и методы, применяемые в обучении по направлению «Международные отношения» [9].

Картографический анализ. Использование географических карт для изучения территориальных споров, миграционных потоков и экономических зон. Карты предоставляют визуальное представление, которое облегчает понимание геополитических процессов.

Инфографика и диаграммы используются для визуализации статистических данных (международная торговля, демография, дипломатия) и облегчения восприятия количественной информации.

Использование *мультимедийных средств* при моделировании сценариев переговоров и кризисов улучшает понимание студентами динамики взаимодействия государств и организаций, делая образование более доступным и интерактивным.

Среди таких инструментов особое место занимают *виртуальные симуляции*, которые позволяют студентам погрузиться в реалистичное моделирование дипломатических переговоров и кризисных ситуаций. Благодаря таким программам обучающиеся могут развивать навыки анализа, стратегического мышления и принятия решений в условиях изменяющейся международной обстановки.

Онлайн-платформы, предлагающие лекции видеоконференции и вебинары с участием ведущих экспертов, предоставляют возможность изучать акту-

альные проблемы мировой политики. Данные источники предоставляют доступ к углубленному анализу происходящих событий, экспертным оценкам и вероятным сценариям развития.

Динамические карты позволяют студентам отслеживать геополитические сдвиги, демографические тенденции и экономические отношения в режиме реального времени. Использование мультимедийных учебных материалов мотивирует студентов к самостоятельному обучению и развитию аналитического мышления [10].

Мультимедийные средства становятся неотъемлемой частью современного образовательного процесса, обогащая традиционные методы изучения международных отношений. Изучение визуальной репрезентации в международных отношениях становится критически важным для понимания механизмов формирования внешней политики и общественного восприятия глобальных событий.

Символический анализ визуальных образов позволяет выявлять скрытые смыслы и идеологические установки, лежащие в основе политических нарративов. Фотографии, которые, казалось бы, объективно фиксируют реальность, на самом деле являются результатом осознанного выбора ракурса, направленного на создание определенного впечатления. Фильмы, обладающие мощным повествовательным потенциалом, создают убедительные альтернативные реальности, способные влиять на восприятие истории и формировать представление о «других».

В эпоху информационных технологий и распространения социальных сетей роль визуальных образов многократно возрастает. Интернет-ролики, мемы сегодня мгновенно распространяются по всему миру, формируя общественное мнение, а визуальные образы становятся мощным аналитическим ресурсом. Они бросают вызов общепринятым официальным интерпретациям событий и способствуют формированию альтернативных взглядов на широкий спектр международных событий, таких как вооруженные конфликты, дипломатические переговоры, экономические потрясения и предвыборные кампании [11].

Использование видео в современном образовательном процессе выделяется на фоне других учебных ресурсов по ряду характеристик. Во-первых, это емкость информации. Видео за короткое время способно передать ключевые аспекты изучаемой темы, не упуская ничего важного. Во-вторых, высокий уровень динамичности с использованием эффектов графики делает видеоролик более интересным для просмотра и восприятия [12].

Использование видеоматериалов в образовательной политике по изучению международных отношений стало неотъемлемой частью современного учебного процесса. Это связано с тем, что видео позволяет не только передать сложную информацию более доступным и наглядным образом, но и мотивировать студентов к более активному изучению предмета, вовлекая их в процесс обучения через визуальные, аудиальные и интерактивные элементы, а визуальное восприятие имеет значительное преимущество над традиционным слуховым [13].

Разнообразие жанровых инструментов и приемов создания образовательных видеоматериалов открывает широкие возможности для преподавателей в разнообразии форматов и стилей подачи материала по ключевым аспектам международных отношений. Такая гибкость позволяет более эффективно излагать историю и сложные теории, концепции международных отношений, стимулируя критическое мышление и аналитические навыки у студентов.

Для эффективного использования видеоматериалов по международным отношениям в обучении необходимо учитывать ряд важных аспектов.

В первую очередь важна оптимальная продолжительность видео. Видеоматериал может быть успешно интегрирован в учебный процесс при условии его грамотного монтажа и добавления комментариев, разбавляющих монотонность и повышающих интерес к материалу. Небольшая длительность видеоматериала позволяет быстро ознакомиться с содержанием проблемы и стимулирует интерес к изучаемой теме.

Можно выделить ключевые разделы, когда применение видеоформата в обучении международным отношениям помогают освоить основные аспекты мировой политики. Прежде всего, это история международных отношений, которая позволяет определить причинно-следственные связи прошлых событий, их влияние на настоящее и будущее.

Визуальное представление теоретических направлений и школ в международных исследованиях дает возможность представить их содержание в форме графики или схем. Видеоматериалы, посвященные деятельности международных организаций и современным проблемам международных отношений, помогают вникнуть в текущие процессы в областях геополитики, социально-экономического прогресса и военно-политических стратегий ведущих государств мира.

Для поиска видеоконтента на тему международных отношений рекомендуется в первую очередь обратиться к заслуживающим доверия периодическим изданиям, которые имеют свои мультимедийные ресурсы, – научный журнал «Россия в глобальной политике», международный дискуссионный клуб «Валдай», зарубежные периодические издания The Economist, Foreign Affairs, Foreign Policy, а также ведущие мировые научно-исследовательские центры, например, «Российский институт стратегических исследований» (РИСИ), зарубежные центры Chatham House и Council on Foreign Relations.

Стоит также отметить, что большинство крупных исследовательских центров располагают собственными каналами на YouTube, а также на RuTube, где можно найти большое количество видеоматериалов, включая образовательные ролики. При изучении темы «Международные организации» полезно посещать официальные сайты интересующих с организаций, такие как сайт стран БРИКС, ШОС, ООН, ЕС и др.

Используя разнообразие жанров современных видеоресурсов в области международных отношений в учебном процессе дает возможность создать увлекательные видео, что повышает интерес к обучению, делает его более увлекательным и насыщенным.

Специализированные образовательные платформы, такие как Coursera, edX и Udemy предлагают курсы по международным отношениям и связанным темам часто включающие в себя видеолекции от ведущих экспертов и профессоров, многие из которых бесплатные, что способствует более глубокому пониманию у обучающихся проблем мировой политики и внешнеполитической стратегий государств.

Не стоит также исключать возможность участия в вебинарах и онлайн-конференциях, организуемых образовательными учреждениями или научно-исследовательскими институтами. Видеозаписи таких мероприятий часто доступны в свободном доступе. Это шанс узнать о новейших исследованиях, ознакомиться с мнениями ведущих экспертов и получить возможность задать интересующие вопросы напрямую профессионалам в своей области.

Многие эксперты и аналитики делятся своими находками, видео и презентациями, которые могут быть полезны для глубокого погружения в изучаемую тему. Использование социальных сетей также способствует созданию контактов с единомышленниками и профессионалами в области международных отношений.

Метод проектов, включающий в себя элементы визуализации, открывает для учащихся возможность комплексного подхода к обучению, позволяя интегрировать теоретические знания с практическими навыками. Создание визуальных моделей, инфографики, диаграмм или презентаций требует от студентов умения анализировать информацию, структурировать её и представлять в наглядной форме [14]. Следовательно, визуализация способствует развитию у обучающихся критического мышления, творческих способностей, навыков проблемного решения, что значительно обогащает их образовательный опыт.

Изучение визуальных элементов в политике представляет собой широкую область для исследований, которая постоянно усложняется благодаря научно-техническому прогрессу и расширению междисциплинарных направлений. Исследование визуальных образов через призму конструктивизма в международных отношениях, а также внедрение разнообразных подходов из психологии помогают углубить наше понимание того, как воспринимаются международные отношения [15].

Применение методики визуализации в современном учебном процессе способствует вовлеченности обучающихся к развитию их визуального мышления, позволяет раскрыть новые аспекты изучаемого материала, недоступные через другие методы, и формирует навыки и умения, необходимые для работы с информацией.

Визуализация изучаемой темы или проблемы, принимая различные формы – от инфографики и диаграмм до интерактивных карт, видеороликов – может быть адаптирована под конкретные образовательные задачи. Наглядные пособия, например, стимулируют память и внимание, что важно для современных учащихся в условиях информационного потока. Использование наглядных пособий в преподавании международных отношений повышает качество образования, углубляя понимание и анализ международно-политических и экономических связей. Визуализация не только оптимизирует усвоение информации, но и стимулирует развитие критического мышления, что необходимо будущим специалистам в области международных отношений.

Библиографический список

1. Вдовина Т.В. Визуальные исследования: основные методологические подходы. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Социология. 2012; № 1: 16–26.
2. Mitchell W.J.T. *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
3. Аранова С.В. Интеллектуально-графическая культура визуализации учебной информации в контексте модернизации общего образования. *Вестник ЮУрГГПУ*. 2017; № 5.
4. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991.
5. Сидельникова Т.Т. Потенциал и ограничения визуализации как метода изучения социально-гуманитарных дисциплин. Интеграция образования. 2016; Т. 20, № 2: 281–292.
6. Mayer R.E. *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press, 2009.
7. Черкасова Л.В. Технология визуализации учебного материала как способ формирования у школьников информационной компетентности. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2019; № 1 (58): 14. DOI 10.26105/SSPU.2019.45.14.014

8. Баданина Л.П. *Психология познавательных процессов*. Москва: Флинта, 2012.
9. Игнатьев С. Видеометод – современный способ обучения международным отношениям. *Российский совет по международным отношениям*. 2014. Available at: https://russiancouncil.ru/blogs/sergei-ignatiev/_1534/
10. Лобашев И.В., Лобашев В.Д. Визуализация информации в образовательном процессе. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021; Т. 27, № 4: 299–304. Available at: https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-299-304
11. *Visual Global Politics*. 2018. London: Routledge. Available at: https:// doi.org/10.4324/9781315856506
12. Царапкина Ю.М., Анисимов А.В. Видеокейсы в учебном процессе: особенности создания и применения при обучении студентов. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; Т. 8, № 4: 25.
13. Табольская В.В., Нугиманов М.Р. Педагогика и психология. Способы получения информации, эффективность визуализации. *Вестник торгово-технологического института*. 2017; № 11: 151–153.
14. Аранова С.В. К вопросу о принципах визуального представления учебной информации. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2017; № 185: 96–102.
15. Хлопов О.А. Визуализация международных отношений: проблемы и возможности нового исследовательского направления. *Власть*. 2024; Т. 32, № 6: 136–145. DOI 10.24412/2071-5358-2024-6-136-145

References

1. Vdovina T.V. Vizual'nye issledovaniya: osnovnye metodologicheskie podhody. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Sociologiya. 2012; № 1: 16-26.
2. Mitchell W.J.T. *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
3. Aranova S.V. Intellektual'no-graficheskaya kul'tura vizualizacii uchebnoj informacii v kontekste modernizacii obschego obrazovaniya. *Vestnik YuUrGGPU*. 2017; № 5.
4. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
5. Sidel'nikova T.T. Potencial i ogranicheniya vizualizacii kak metoda izucheniya social'no-gumanitarnyh disciplin. Integraciya obrazovaniya. 2016; T. 20, № 2: 281-292.
6. Mayer R.E. *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press, 2009.
7. Cherkasova L.V. Tehnologiya vizualizacii uchebnogo materiala kak sposob formirovaniya u shkol'nikov informacionnoj kompetentnosti. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 1 (58): 14. DOI 10.26105/SSPU.2019.45.14.014
8. Badanina L.P. *Psihologiya poznavatel'nyh processov*. Moskva: Flinta, 2012.
9. Ignat'ev S. Videometod – sovremennyj sposob obucheniya mezhdunarodnym otnosheniyam. *Rossijskij sovet po mezhdunarodnym otnosheniyam*. 2014. Available at: https://russiancouncil.ru/blogs/sergei-ignatiev/_1534/
10. Lobashev I.V., Lobashev V.D. Vizualizaciya informacii v obrazovatel'nom processe. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2021; T. 27, № 4: 299-304. Available at: https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-299-304
11. *Visual Global Politics*. 2018. London: Routledge. Available at: https:// doi.org/10.4324/9781315856506
12. Carapkina Yu.M., Anisimov A.V. Videokejsy v uchebnom processe: osobennosti sozdaniya i primeneniya pri obuchenii studentov. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; T. 8, № 4: 25.
13. Tabol'skaya V.V., Nugimanov M.R. Pedagogika i psihologiya. Sposoby polucheniya informacii, `effektivnost' vizualizacii. *Vestnik torgovo-tehnologicheskogo instituta*. 2017; № 11: 151-153.
14. Aranova S.V. K voprosu o principah vizual'nogo predstavleniya uchebnoj informacii. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2017; № 185: 96-102.
15. Hlopov O.A. Vizualizaciya mezhdunarodnyh otnoshenij: problemy i vozmozhnosti novogo issledovatel'skogo napravleniya. *Vlast'*. 2024; T. 32, № 6: 136-145. DOI 10.24412/2071-5358-2024-6-136-145

Статья поступила в редакцию 06.07.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-282-286

Ratovskaya S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Kherson State Pedagogical University (Kherson, Russia), E-mail: ratovskayasv@hgpurf.ru*
Shashkova N.I.*, Doctor of Sciences (Economics), Professor, Rector, Kherson State Pedagogical University (Kherson, Russia), E-mail: Nisolovyova79@yandex.ru*

A SHORT FILM AS A TOOL OF FORMING CIVIC IDENTITY OF FUTURE EDUCATORS: THE EXPERIENCE OF KHERSON STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The study aims to substantiate the potential of short-film production as a tool for fostering civic identity among students in pedagogical higher education programmes. It also examines the practical implementation of this approach within the educational environment of Kherson State Pedagogical University. The research analyses the use of original short films created by the university's film studio, designed to promote spiritual and moral values, as well as those aligned with national Russian identity, among future educators. The films are grouped into thematic categories: family values, patriotism and historical memory, and prevention of destructive social phenomena. The study presents findings from student surveys, confirming the effectiveness of short films in the educational process. These films contribute to the development of students' value-based attitudes toward social institutions and help shape their civic positions. The results of the study provide a foundation for further development of methodological approaches to integrating audiovisual tools into pedagogical education, offering valuable insights for educators and researchers interested in innovative methods of civic and moral upbringing.

Key words: **media pedagogy, short film, formation of civic identity, future educators, digital educational environment, key competencies, general professional competencies**

Financial Support: State Assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation "Development Model for the Formation of Civic Identity of Future Educators in the New Regions of the Russian Federation through Media Pedagogy" No. 073-00036-25-01 for 2025

С.В. Ратовская*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: ratovskayasv@hgpurf.ru*
Н.И. Шашкова*, д-р эконом. наук, доц., ректор ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: Nisolovyova79@yandex.ru*

КОРОТКОМЕТРАЖНЫЙ ФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ОПЫТ ХЕРСОНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Целью настоящего исследования являлось обоснование возможностей короткометражного кино как средства формирования гражданской идентичности студентов педагогических направлений подготовки, а также анализ его практической реализации в образовательной среде Херсонского государственного педагогического университета. В рамках исследования была проанализирована практика использования авторских короткометражных фильмов, созданных киностудией университета, с целью трансляции духовно-нравственных и общероссийских ценностей среди будущих педагогов. Выделены тематические направления фильмов: семейные ценности, патриотизм и историческая память, профилактика деструктивных явлений. Представлены результаты анкетирования студентов, подтверждающие эффективность использования короткометражных фильмов в учебно-воспитательном процессе для развития у студентов ценностного отношения к общественным институтам и формирования их гражданской позиции. Полученные результаты открывают перспективы для дальнейшей разработки методических подходов к использованию аудиовизуальных средств в педагогическом образовании.

Ключевые слова: **медиапедагогика, короткометражный фильм, формирование гражданской идентичности, будущие педагоги, цифровая образовательная среда, ключевые компетенции, общепрофессиональные компетенции**

Источник финансирования: государственное задание Министерства просвещения РФ «Разработка модели формирования гражданской идентичности будущих педагогов новых регионов Российской Федерации средствами медиапедагогики» № 073-00036-25-01 на 2025 г.

Актуальность исследования определяется рядом факторов. В Российской Федерации придаётся особое значение вопросам ценностного отношения к государству и обществу, в том числе формирования гражданской идентичности как интегративной характеристике личности. Общероссийская гражданская идентичность, или гражданское самосознание, определяется как осознанное чувство принадлежности к Российской Федерации и многонациональному российскому обществу, готовность нести ответственность за его развитие, соблюдать конституционные права и обязанности, приверженность общероссийским ценностям, что закреплено в Указе Президента Российской Федерации «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» от 19.12.2012 № 1666 (ред. от 15.01.2024 № 36). В этой связи особое значение приобретает формирование у будущих педагогов гражданской идентичности и осознанного отношения к духовно-нравственным и общероссийским ценностям.

Херсонский государственный педагогический университет (ХГПУ) сформировался как образовательный центр, ориентированный на подготовку педагогических кадров для новых территорий. В настоящее время в университете обучаются студенты из Херсонской и Запорожской областей, а также Донецкой и Луганской Народных Республик. Большинство из них планируют продолжить профессиональную деятельность в образовательных организациях своих регионов, что требует адаптации образовательных программ к особенностям местных социально-культурных и исторических контекстов.

В современных условиях подготовки педагогических кадров для новых территорий особую актуальность приобретает формирование у будущих учителей устойчивой гражданской идентичности, учитывающей региональные социально-культурные и исторические особенности. В этой связи всё большее внимание уделяется инновационным образовательным технологиям, способным обеспечить ценностно-нравственное развитие студентов. Одним из эффективных средств реализации данной задачи выступает медиапедагогика, в частности – использование короткометражного кино как средства гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания (Шашкова Н.И., Ратовская С.В. [1]).

Университет обладает уникальным опытом создания собственного киноконтента и его интеграции в профессионально-педагогическую подготовку студентов. С целью разработки медиапроектов, направленных на формирование духовно-нравственных и общероссийских ценностей у обучающихся, в ХГПУ в сентябре 2024 г. создана киностудия. Медиапроект реализуется под руководством ректора ХГПУ, доктора экономических наук, профессора Н.И. Шашковой при непосредственном участии режиссёра А.В. Угарова.

Короткометражные художественные фильмы, разработанные киностудией ХГПУ, используются в качестве дополнительных кейсовых материалов в дисциплинах воспитательного модуля: «Основы вожатской деятельности», «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)», «Психология воспитательных практик», а также в рамках педагогической практики. Кроме того, фильмы используются в реализуемой в университете с 2025 г. программе «Разговоры о важном».

Киноматериалы киностудии ХГПУ как средство визуализации и дискуссионного сопровождения также применяются на научно-практических конференциях, научно-методических семинарах, круглых столах и других формах профессионального диалога, направленных на обсуждение актуальных вопросов воспитания, социализации и формирования гражданской идентичности будущих педагогов.

Особую значимость опыт ХГПУ приобретает в условиях расширения его образовательного пространства и увеличения доли студентов из новых регионов Российской Федерации.

Цель настоящего исследования – обоснование возможностей короткометражного кино как средства формирования гражданской идентичности студентов педагогических направлений подготовки.

Задачи исследования:

1. Выявить и теоретически обосновать педагогические возможности короткометражного кино как средства формирования гражданской идентичности будущих педагогов в условиях новых регионов Российской Федерации.

2. Проанализировать опыт ХГПУ по созданию и использованию короткометражных художественных фильмов, ориентированных на формирование гражданской идентичности студентов.

3. Разработать классификацию короткометражных фильмов по их воспитательным функциям, отражающим специфику формирования универсальных, общепрофессиональных, а также гражданских компетенций будущих педагогов.

4. Осуществить внедрение и научно-методическое сопровождение педагогической технологии, интегрирующей традиционные воспитательные методы и инновационные медиапедагогические подходы, направленной на формирование единого ценностного пространства в образовательной среде педагогического вуза.

Научная новизна исследования заключается в выявлении и теоретическом осмыслении специфики использования короткометражного кино, созданного киностудией педагогического вуза, как средства формирования гражданской идентичности у студентов педагогических направлений подготовки. Впервые в рамках педагогического образования рассмотрена и исследована роль внутривузовского кинопроизводства, ориентированного на профессиональное становление будущих педагогов и формирование у них ценностного отношения к базовым общественным институтам.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и дополнении медиапедагогических подходов использования короткометражного кино как средства формирования ценностных ориентаций и гражданской идентичности студентов педагогических направлений подготовки.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в образовательный процесс педагогического вуза внедрена педагогическая технология формирования гражданской идентичности студентов с помощью короткометражного кино, созданного киностудией университета. Разработана классификация фильмов по их воспитательным функциям – это позволяет преподавателям целенаправленно выбирать киноматериалы, соответствующие целям воспитательного взаимодействия.

Медиапедагогические принципы использования короткометражного художественного кино

Применение кинематографа в образовательных целях имеет глубокие исторические корни в отечественной педагогике. Уже в конце XIX – начале XX вв. кино активно использовалось для формирования духовно-ценностных ориентиров, гражданственности и патриотизма [2]. Так, фильм А.А. Ханжонкова «Оборона Севастополя» (1911), созданный при участии Министерства народного просвещения Российской империи, был направлен на популяризацию патриотических идей [3]. Это свидетельствует о раннем признании кинематографа как средства воздействия на общественное сознание.

Исследования, проведенные в середине XX в. отечественными медиапедагогами – О.А. Барановым (1968) [4], Н.И. Жинкиным (1971) [5], С.А. Герасимовым (1978) [6], С.Н. Пензиным (1987) [7], Ю.Н. Усовым (1989) [8], – показывают, что фильмы позволяют:

- проживать ценности через конкретные образы и ситуации;
- осмысливать историко-культурные контексты;
- развивать нравственный выбор;
- осваивать методы работы с медиаконтентом.

Анализ современных отечественных научных источников демонстрирует высокий педагогический потенциал фильмов. Кино рассматривается как эффективное средство медиаобразования (Л.А. Иванова [9]; О.В. Маринченко, Е.В. Васильева [10]). Несмотря на ограниченное количество публикаций в данной области, отечественные учёные подчёркивают, что фильмы, сочетая художественный нарратив с социально-педагогическим содержанием, оказывают эмоциональное воздействие на аудиторию (Е.Н. Михайлова, А.К. Бернатониte [11]; Е.В. Ситникова [12]). Кинокартины, моделируя реальные жизненные ситуации, рассматриваются как объект культурного восприятия (С.В. Кускова, В.Э. Черник [13]; А.Р. Тузиков, Р. И. Зинурова [14]; Н.Ш. Тюрина [15]) и как средство формирования ценностных ориентаций, способствующее личностному развитию и гражданскому воспитанию будущих педагогов (М.А. Ариян, М.В. Золотова, Ю.Н. Карпова [16]; И.И. Ильясов [17]; А.Р. Тузиков, Р.И. Зинурова [14]).

Короткометражное кино (обычно от нескольких минут до 40 минут) – это особый медиаформат. В отличие от полнометражных кинолент, короткометражные фильмы фокусируются на одной проблеме, одном конфликте или ключевом переживании. Благодаря лаконичности формата короткометражный фильм позволяет сосредоточить внимание зрителей на важнейших аспектах – нравственном выборе, социальном конфликте или духовной дилемме – без отвлечения на второстепенные сюжетные линии.

Исследуя особенности отечественного кинематографа периода Великой Отечественной войны, А.Ю. Русаков подчёркивает важность короткометражного фильма как эффективного средства воздействия на зрителя [18]. По мнению исследователя, данный формат обладает способностью быстро вовлекать аудиторию в проблему, вызывать эмоциональный отклик и стимулировать рефлексию, что делает его особенно ценным в условиях, где необходимо оперативное реагирование на актуальные социальные и нравственные вызовы.

Как отмечают Е.В. Андрианова, В.А. Давыденко, социально значимый короткометражный фильм представляет собой результат интеграции эстетического, социального и технологического аспектов, при этом его содержание направлено на раскрытие актуальных социальных проблем [19].

Структурная гибкость делает короткометражное кино эффективным средством учебно-воспитательного процесса, где важно не только передать информацию, но и сформировать у обучающихся эмоционально окрашенный внутренний отклик. Благодаря своей компактности фильм обеспечивает удобство восприятия и позволяет эффективно сочетать просмотр с последующим обсуждением, аналитическими заданиями и проектной деятельностью. Короткометражное кино легко интегрируется и в современную цифровую образовательную среду и может использоваться как элемент онлайн-курсов, вебинаров, дистанционных занятий, а также в рамках смешанного обучения.

Однако исследователи подчеркивают, что в процессе цифровизации современные медиа претерпевают существенные изменения [20]. Это касается и кинематографа, который всё чаще становится средством развлечения, а не средством воспитания и формирования ценностных ориентаций. Как считает Л.А. Иванова, педагогическая ценность короткометражного кино напрямую зависит от соответствия его содержания высоким духовно-нравственным стандартам [9].

Важным условием эффективного использования короткометражного кино в образовательной практике является тщательный отбор материалов, их соответствие возрастным и профессиональным особенностям аудитории, а также

наличие педагогического сопровождения [10; 11; 13]. Без эффективного педагогического сопровождения существует риск поверхностного восприятия информации. Поэтому преподаватель должен трансформировать традиционную аудиторную среду в пространство, которое С.Н. Пензин называет «ареной дискуссий» [7, с. 163], и, выступая модератором медиадискурса, способствовать осмыслению и интерпретации кинотекста.

Медиапедагогические принципы использования короткометражного кино заключаются в следующем:

– в определении воспитательного потенциала аудиовизуального текста, заключающегося в его способности моделировать реальные жизненные ситуации, нравственные дилеммы и социальные конфликты;

– в разработке методологического подхода к отбору киноматериалов, основанного на их соответствии возрастным, профессиональным и ценностным характеристикам аудитории;

– в выявлении механизмов педагогического сопровождения, позволяющих трансформировать процесс просмотра в пространство рефлексивного и ценностного осмысления;

– в классификации короткометражных фильмов по воспитательным функциям, что создаёт основу для целенаправленного использования кино в образовательном процессе.

Эти положения расширяют теоретическую базу медиапедагогики и открывают новые возможности для применения аудиовизуальных технологий в профессиональной подготовке будущих педагогов [1].

Несмотря на наличие современных отечественных исследований (Е.В. Васильева, А.К. Бернатоните, Р.И. Зинурова, О.В. Маринченко, Е.Н. Михайлова, Е.В. Ситникова, А.Р. Тузиков и др.), посвящённых использованию художественного кино в педагогическом образовании, тема применения короткометражного художественного кино в контексте подготовки педагогических кадров остаётся недостаточно разработанной в отечественной педагогической науке. В частности, недостаточно изучены механизмы его влияния на формирование гражданской идентичности будущих педагогов, включая воздействие на ценностные ориентации, социальную рефлексию и профессионально значимые личностные качества.

Материал и методы исследования: в качестве основного материала исследования использовались короткометражные фильмы киностудии ХГПУ. На момент исследования киностудией создано 19 короткометражных фильмов.

Короткометражные фильмы, разработанные киностудией ХГПУ и используемые в качестве материала исследования, объединены в три условные группы:

1. Семья как основа духовно-нравственного воспитания (н-р, «Семья», «Стань отцом», «Матери-дочки», «Сестры», «Чайлдфри», «Училка»).

2. Патриотизм, историческая память и преемственность поколений (н-р, «Вечный огонь», «Зонтик», «Победа»).

3. Социальная зрелость и профилактика деструктивных явлений, включая антикоррупционную направленность (например, «Не матерись», «Антиэкстремизм», «На доверии», «Подарок»).

Все три группы соответствуют ключевым направлениям формирования гражданской идентичности у будущих педагогов. Отличительными характеристиками фильмов являются:

– актуальность затрагиваемых тем, соответствующая запросам общества и современной молодёжи;

– комплексное использование визуальных метафор, звукового ряда и повествовательной структуры;

– возможность использования в образовательном процессе как средства для обсуждения сложных духовно-нравственных, этических, социальных и правовых вопросов.

Для эффективного использования в педагогической практике описанных выше групп короткометражных фильмов разработана педагогическая технология формирования гражданской идентичности студентов педагогических направлений подготовки. В рамках реализации педагогической технологии использовались инновационные медиапедагогические подходы, включая интегративный и коммуникативно-интерактивный методы. Основой для их применения послужили принципы медиапедагогики: воспитательной направленности, системности и интерактивности. Это позволило создать единую образовательную среду, в которой традиционные воспитательные практики органично сочетаются с современными медиатехнологиями.

Разработанная педагогическая технология включает следующие этапы:

Подготовительный этап:

– формирование тематического блока занятия (например, «Роль учителя в сохранении исторической памяти и преемственности поколений»);

– отбор соответствующего фильма в соответствии с темой занятия (например, фильм «Зонтик»);

– разработка дидактических материалов: вопросы до и после просмотра фильма, задания во время просмотра фильма, контекстуальная информация.

Основной этап (просмотр и обсуждение):

– просмотр фильма (индивидуальный/групповой, очный/дистанционный);

– обсуждение в малых группах с акцентом на: гражданские ценности, представленные в фильме; визуальные метафоры; эмоциональное воздействие; соответствие содержания общероссийским ценностям;

– работа с проблемной ситуацией, ролевая игра, дискуссия.

Заключительный этап (рефлексия и проектная деятельность):

– рефлексия: индивидуальная и/или групповая;

– проектная деятельность: создание аналитического отзыва или эссе, медиапроекта (видеоэссе, интервью, презентация, инфографика), раскрывающего отношение к проблемам, поднятым в фильме;

– оценка: самооценка, взаимооценка, экспертная оценка преподавателя.

На контрольном этапе исследования (апрель–июнь 2025 г.) приняли участие 280 студентов педагогических направлений подготовки ХГПУ из новых регионов РФ. Для выявления динамики личностных и профессиональных качеств респондентов использовались следующие методы педагогической диагностики:

– анкетирование – для оценки уровня сформированности ценностных установок, гражданской сознательности и профессиональной мотивации;

– экспертные интервью с преподавателями и студентами – с целью выявления восприятия и оценки педагогической ценности используемых киноматериалов;

– наблюдение за поведением студентов в образовательной и внеучебной деятельности;

– анализ студенческих медиапроектов (видеоэссе, инфографика, презентации, эссе, статьи) для оценки уровня осмысления и личностного присвоения ценностей, представленных в фильмах;

– мониторинг вовлечённости студентов в общественную и волонтёрскую деятельность как индикатора формирования социальной активности и гражданской позиции.

В ходе исследования фиксировались изменения в ценностных ориентациях, уровне социальной активности и гражданской сознательности обучающихся.

Анализ практики использования короткометражных фильмов в образовательной среде ХГПУ позволил выявить ряд значимых результатов, подтверждающих эффективность разработанной педагогической технологии формирования гражданской идентичности у студентов педагогических направлений новых регионов РФ подготовки средствами медиапедагогики.

Согласно данным анкетирования и экспертным интервью с участниками образовательного процесса (студентами и преподавателями), 224 студента (80% от общего числа опрошенных) отметили, что фильмы помогли им по-новому взглянуть на такие ценности, как семья, патриотизм, историческая память. Устойчивая мотивация к участию в гражданско-общественной деятельности была зафиксирована у 215 участников (76,8%) исследования. 196 студентов (70%) отметили важность обсуждения моральных, включая антикоррупционные, дилемм. Важно указать, что 221 студент (78,9%) подчеркнул, что просмотр фильмов способствовал осознанию их роли в воспитательном процессе, формированию у школьников уважения к истории Отечества, семейным традициям и принципам гражданственности.

Дополнительным источником анализа стал контент студенческих видеоработ. По результатам просмотра фильмов студентами создано 89 видеоэссе (31,8% из общего количества медиапроектов), в которых они попытались интерпретировать ключевые идеи просмотренных фильмов, давали личную оценку представленным ценностям и демонстрировали своё отношение к обсуждаемым проблемам. Анализ видеоэссе показал, что, осуществляя самостоятельную рефлексию, студенты формулировали собственные позиции, связывали темы фильмов с педагогической практикой и обосновывали методы и формы работы, которые планируют использовать в будущей профессиональной деятельности. Такой формат способствовал углублённому личностному присвоению духовно-нравственных и гражданских ценностей, а также развитию у студентов умения аргументированно выражать и отстаивать собственную гражданскую позицию – важнейшего компонента не только профессиональной, но и гражданской компетентности будущего педагога.

Результаты анализа продемонстрировали комплексное воздействие фильмов на формирование гражданской идентичности как интегративной характеристики личности будущего педагога. Так, фильмы группы «Семья как основа духовно-нравственного воспитания» («Семья», «Стань отцом», «Матери-дочки», «Сестры», «Чайлдфри», «Училка») способствовали наиболее заметному развитию эмпатии, умения строить доверительные отношения и осознанно подходить к семейным ценностям. 210 респондентов (75%) отметили, что фильмы помогли им лучше понять психологические аспекты семейных конфликтов, важность диалога и необходимость создания прочных семейных связей. Анализ студенческих медиапроектов показал, что 12 видеоэссе (13% от общего количества видеоэссе) были посвящены темам родительской любви, личной ответственности и роли педагога в формировании у обучающихся ценности милосердия. Данный факт показывает, что фильмы способствуют активному осмыслению студентами ключевых аспектов семейного воспитания и стимулируют их профессиональную рефлексию.

Фильмы второй группы «Патриотизм, историческая память и гражданская ответственность» («Вечный огонь», «Зонтик», «Победа») оказали значительное влияние на формирование патриотических установок и уважения к историческому наследию. По результатам опроса, у 235 студентов (83,9%) повысился интерес к теме Великой Отечественной войны, сохранения памяти о героических подвигах предков. Студенты подчеркнули, что фильмы способствовали переосмыслению значения исторической памяти и важности её передачи

подрастающему поколению. 66 видеоэссе (75%) создано по таким темам, как героизм, воинский долг и преемственность поколений. Это свидетельствует о высоком уровне вовлечённости студентов в осмысление отечественной истории, а также о формировании у них уважения к подвигу предков и ценности исторической памяти.

Фильмы третьей группы «Социальная зрелость и профилактика деструктивных явлений, включая антикоррупционную направленность» («Не матерись», «Антиэкстремизм», «На доверии», «Подарок») показали высокую эффективность в формировании устойчивого негативного отношения к девиантному поведению, экстремистским идеологиям, наркопотреблению, коррупции. Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что 198 студентов (70,7%) стали более осознанно относиться к таким явлениям, как жестокое слово, радикализация и зависимость. Респонденты отметили, что фильмы формируют установки на честность, справедливость и правовую ответственность. 11 студенческих видеоэссе (12%) этой категории, отличались высоким уровнем рефлексии и критического мышления, а также демонстрацией альтернативных путей поведения в сложных жизненных ситуациях.

Каждая группа фильмов выполнила свою функцию: фильмы о семье способствовали развитию эмпатии и коммуникативных навыков, военно-патриотические картины – формированию чувства гордости за страну и её историю, а фильмы о профилактике деструктивных явлений – укреплению установок на здоровый образ жизни и нравственный выбор, честность и справедливость.

Анализ образовательной деятельности с использованием киноматериалов ХГПУ показал формирование у студентов следующих универсальных (УК) и общепрофессиональных (ОПК) компетенций:

1. УК-1. Анализ сюжета, мотивов поведения персонажей и их поступков в фильмах (например, «Матери-дочки», «Вечный огонь», «Антиэкстремизм») способствует развитию аналитического и системного мышления. Эти фильмы стимулируют выявление причинно-следственных связей, прогнозирование последствий действий героев и осмысление сложных педагогических ситуаций, что особенно важно при подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности.

2. УК-5. Фильмы «Вечный огонь», «Зонтик», «Победа» позволяют осмыслить исторические события через призму личных судеб, формируя понимание российской истории и ценности единства. Визуальные метафоры и художественные образы способствуют осознанию студентами культурного многообразия и значимости межэтнического согласия в условиях поликультурного пространства современной России.

3. УК-10. Способность формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению была развита в процессе работы с фильмом «Подарок». Через анализ конфликтной ситуации, связанной с проявлениями коррупционной практики в образовательной среде, студенты осознали нравственную неприемлемость таких действий и важность формирования антикоррупционной позиции в профессиональной деятельности педагога. Фильм стал основой для дискуссий о честности, справедливости и этике в системе образования, что способствовало формированию у обучающихся установок на правовую и моральную ответственность.

4. ОПК-3. Киноматериалы моделируют реальные ситуации их жизни: семейные конфликты («Семья»), травматичные переживания («Сестры»), трудности адаптации («Училка», «Чайлфри»). Такой подход готовит будущих педагогов к организации поддерживающей и инклюзивной образовательной среды, развивает навыки дифференцированного подхода и эмпатии к различным жизненным ситуациям обучающихся.

5. ОПК-4. Через темы семьи, патриотизма, милосердия и героизма фильмы способствуют формированию у студентов устойчивых нравственных ориентиров и умения транслировать их в педагогической практике. Кино становится средством духовно-нравственного воспитания.

6. ОПК-6. Обсуждение эмоциональных состояний и поведения персонажей в фильмах (например, «Училка», «Не матерись», «На доверии», «Антиэкстремизм», «Зонтик», «Вечный огонь») развивает психологическую грамотность студентов, умение диагностировать и сопровождать обучающихся в сложных жизненных ситуациях. Фильмы помогают формировать у будущих педагогов навыки эмпатии, коммуникативной культуры и стратегии профилактики девиантного поведения.

Интеграция короткометражного кино в образовательный процесс подготовки будущих педагогов ХГПУ продемонстрировала высокую эффективность в формировании гражданской идентичности студентов, развитии их профессиональных и личностных качеств, а также в активизации общественной позиции и ценностного отношения к педагогической миссии.

Результаты анализа продемонстрировали комплексное воздействие короткометражных фильмов киностудии ХГПУ на формирование гражданской идентичности будущих педагогов, которое проявилось в следующих аспектах:

– повышении уровня осознанности и ценностного отношения к таким базовым социальным институтам, как семья и образование;

– развитии рефлексивных навыков и способности критически осмысливать социальные явления на основе художественного материала;

– формировании гражданской позиции и готовности к социально ответственному поведению;

– укреплении профессиональной идентичности как воспитателей, ориентированных на трансляцию общероссийских ценностей.

Эффективность использования короткометражных фильмов киностудии ХГПУ обусловлена их способностью сочетать эмоциональное воздействие с педагогическим смыслом, что создаёт благоприятные условия для становления гражданской идентичности как интегративной характеристики личности будущего педагога.

Результаты исследования подтверждают роль короткометражных художественных фильмов, созданных киностудией ХГПУ, как эффективного средства формирования гражданской идентичности будущих педагогов новых регионов Российской Федерации. Анализ опыта ХГПУ показывает, что сочетание традиционных воспитательных методов с инновационными медиапедагогическими технологиями способствует созданию единого ценностного пространства, в котором будущие педагоги осваивают как универсальные и общепрофессиональные, так и гражданские компетенции. Участие студентов в общественно значимой деятельности обеспечивает единство образовательного и ценностного пространства в новых регионах России.

Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка и трансляция педагогической технологии формирования гражданской идентичности будущих педагогов с использованием короткометражного кино, учитывающей региональные особенности и вызовы новых территорий. Особое внимание необходимо уделить изучению роли аудиовизуальных средств в воспитании патриотизма, укреплении социальной сплочённости и формировании у молодёжи ответственного отношения к истории и культуре страны.

Целевой аудиторией статьи являются преподаватели педагогических дисциплин. Полученные результаты могут быть использованы специалистами при разработке воспитательных мероприятий по формированию ценностных ориентаций будущих педагогов, особенно в новых регионах Российской Федерации.

Библиографический список

1. Шашкова Н.И., Ратовская С.В. Потенциал медиапедагогики в формировании гражданской идентичности будущих педагогов новых регионов. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. 2025; № 2 (77): 136–150. DOI: 10.51944/20722516_2025_2_136 EDN: DFVNXW
2. Друбек Н.Л. Рождение кино в Российской империи и киноцензура. *Вестник ВГИК*. 2018; № 1 (35): 8–19.
3. Бессолицын А.А. А.А. Ханжонков – пионер отечественной кинопромышленности. *Историко-экономические исследования*. 2021; Т. 22, № 1: 98–120. DOI: 10.17150/2308-2488.2021.22(1)
4. Баранов О.А. *Школьный киноклуб и его роль в кинематографическом воспитании старшеклассников*. Автореферат диссертации ... кандидата искусствоведения. Москва: ВГИК, 1968.
5. Жинкин Н.И. Психология киновосприятия. *Кинематограф сегодня*: сборник. Москва: Искусство, 1971; Выпуск 2: 214–254.
6. Герасимов С.А. *Воспитание кинорежиссера*. Москва: Искусство, 1978.
7. Пензин С.Н. *Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы*. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1987.
8. Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 1989.
9. Иванова Л.А. Линия кинообразования в педагогике России (конец XIX – XX вв.). *Magister Dixit*. 2012; № 2: 75–94.
10. Маринченко И.А., Васильева Е.В. Конкурс кинорецензий как форма организации медиаобразования студентов педагогического вуза. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2021; № 3: 419–426.
11. Михайлова Е.Н., Михайлова Е.Н., Бернатоните А.К. Кинопедагогика как ресурс эмоционального развития будущих педагогов. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2023; № 3 (51): 118–124.
12. Ситникова О.В. Кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2020; № 4: 125–142.
13. Кускова С.В., Черник В.Э. О воспитании будущего педагога средствами кинопедагогики при изучении иностранного языка. *Наука и школа*. 2025; № 2: 200–206. DOI: 10.31862/1819-463X-2025-2-200-206
14. Тузиков А.Р., Зинурова Р.И. Кинематограф и патриотическое сознание российского студенчества (на примере вузов Республики Татарстан). *Вестник экономики, права и социологии*. 2024; № 2: 242–247.
15. Тюрина Н.Ш. Кинематограф как инструмент профессиональной подготовки будущих специальных педагогов (дефектологов) системы специального и инклюзивного образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 70: 249–251.

16. Ариян М.А., Золотова М.В., Карпова Ю.Н. Отечественный художественный фильм как средство формирования патриотических качеств у студентов на занятиях по иностранному языку. *Язык и культура.* 2023; № 63: 100–120. DOI: 10.17223/19996195/63/6
17. Ильясов Д.Ф. Перспективные стратегии совершенствования психолого-педагогических знаний учителей, основанные на применении материалов художественных фильмов. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2021; № 3 (48): 5–13.
18. Русаков А.Ю. Отечественное киноискусство великой отечественной войны: «Каждый фильм – удар по врагу». *Вестник Академии русского балета им. А.Я. Вагановой.* 2023; 2 (85): 109-120.
19. Андрианова Е.В., Давыденко В.А. Социология кино: нарративные оценки зрительских практик. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Социология. 2024; Т. 24; № 3: 824–839. DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-3-824-839. EDN: GBWWLU
20. Вартанова Е.Л. К вопросу о последствиях цифровой трансформации медиасреды. *Меди@льманах*. 2022; № 2: 8–14. DOI: 10.30547/mediaalmanah.2.2022.814

References

1. Shashkova N.I., Ratovskaya S.V. Potencial mediapedagogiki v formirovanii grazhdanskoj identichnosti buduschih pedagogov novyh regionov. *Novoe v psihologo-pedagogicheskih issledovaniyah*. 2025; № 2 (77): 136–150. DOI: 10.51944/20722516_2025_2_136 EDN: DFVNXW
2. Drubek N.L. Rozhdenie kino v Rossijskoj imperii i kinocenzura. *Vestnik VGIK*. 2018; № 1 (35): 8–19.
3. Bessolicyn A.A. A.A. Hanzhonkov – pioner otechestvennoj kinopromyshlennosti. *Istoriko-`ekonomicheskie issledovaniya*. 2021; T. 22, № 1: 98–120. DOI: 10.17150/2308-2488.2021.22(1)
4. Baranov O.A. *Shkol'nyj kinoklub i ego rol' v kinematograficheskom vospitanii starsheklassnikov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata iskusstvovedeniya. Moskva: VGIK, 1968.
5. Zhinkin N.I. Psihologiya kinovospriyatiya. *Kinematograf segodnya*: sbornik. Moskva: Iskusstvo, 1971; Vypusk 2: 214–254.
6. Gerasimov S.A. *Vospitanie kinorezhissera*. Moskva: Iskusstvo, 1978.
7. Penzin S.N. *Kino i `esteticheskoe vospitanie: metodologicheskie problemy*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1987.
8. Usov Yu.N. *Kinoobrazovanie kak sredstvo `esteticheskogo vospitaniya i hudozhestvennogo razvitiya shkol'nikov*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1989.
9. Ivanova L.A. Liniya kinoobrazovaniya v pedagogike Rossii (konec XIX – XX vv.). *Magister Dixit*. 2012; № 2: 75–94.
10. Marinchenko I.A., Vasil'eva E.V. Konkurs kinorecenzij kak forma organizacii mediaobrazovaniya studentov pedagogicheskogo vuza. *Pedagogika*. *Voprosy teorii i praktiki.* 2021; № 3: 419–426.
11. Mihajlova E.N., Mihajlova E.N., Bernatonite A.K. Kinopedagogika kak resurs `emocional'nogo razvitiya buduschih pedagogov. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2023; № 3 (51): 118–124.
12. Sitnikova O.V. Kinopedagogika kak sredstvo hudozhestvennogo metoda v pedagogicheskom obrazovanii. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina.* 2020; № 4: 125–142.
13. Kuskova S.V., Chernik V.`E. O vospitanii buduschego pedagoga sredstvami kinopedagogiki pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Nauka i shkola*. 2025; № 2: 200–206. DOI: 10.31862/1819-463X-2025-2-200-206
14. Tuzikov A.R., Zinurova R.I. Kinematograf i patrioticheskoe soznanie rossijskogo studenchestva (na primere vuzov Respubliki Tatarstan). *Vestnik `ekonomiki, prava i sociologii*. 2024; № 2: 242-247.
15. Tyurina N.Sh. Kinematograf kak instrument professional'noj podgotovki buduschih special'nyh pedagogov (defektologov) sistemy special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 70: 249–251.
16. Ariyan M.A., Zolotova M.V., Karpova Yu.N. Otechestvennyj hudozhestvennyj fil'm kak sredstvo formirovaniya patrioticheskih kachestv u studentov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Yazyk i kul'tura.* 2023; № 63: 100-120. DOI: 10.17223/19996195/63/6
17. Il'yasov D.F. Perspektivnye strategii sovershenstvovaniya psihologo-pedagogicheskih znanij uchitelej, osnovannye na primenenii materialov hudozhestvennyh fil'mov. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2021; № 3 (48): 5–13.
18. Rusakov A.Yu. Otechestvennoe kinoiskusstvo velikoj otechestvennoj vojny: «Kazhdyj fil'm – udar po vragu». *Vestnik Akademii russkogo baleta im. A.Ya. Vaganovoj.* 2023; 2 (85): 109-120.
19. Andrianova E.V., Davydenko V.A. Sociologiya kino: narrativnye ocenki zritel'skih praktik. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Sociologiya. 2024; T. 24; № 3: 824–839. DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-3-824-839. EDN: GBWWLU
20. Vartanova E.L. K voprosu o posledstviyah cifrovoj transformacii mediasredy. *Medi@l'manah*. 2022; № 2: 8–14. DOI: 10.30547/mediaalmanah.2.2022.814

Статья поступила в редакцию 21.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-286-289

Tynnik G.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kursk Branch of Financial University under the Government of the Russian Federation (Kursk, Russia), E-mail: galinatynnik@yandex.ru*

THEORETICAL AND TECHNOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS AMONG FUTURE ECONOMISTS THROUGH THE INTENSIFICATION OF OUT-OF-CLASS WORK IN A FOREIGN LANGUAGE. The article considers a problem of forming soft skills in intending economists in the process of out-of-class work in a foreign language. The relevance of the topic is due to the current need of the labour market for economists who possess strong socio-psychological skills of productive professional interaction, analytical and critical thinking, the ability to make quick decisions and manage a team's work. At the same time, the communicative and cognitive activity of students today needs updated levers of influence, which creates a contradiction between the social order in relation to the economist of new times and the readiness of the scientific and educational system to satisfy it. Soft skills of an economist are defined as a synthesis of cognitive, communicative, regulatory and organizational personality traits that ensure the ability to build and maintain effective subject-subject relations in economic activity. The types of soft skills relevant to the professional activity of an economist are highlighted: communicative, regulation and development of one's own emotional and volitional sphere, intellectual, managerial skills. The article emphasizes the importance of out-of-class work on learning a foreign language as a means of personal and professional self-development, and concludes that it is necessary to intensify this type of activity in order to maximize its potential. Intensification is viewed as a complex of substantive and organizational transformations of the existing system of extracurricular work in a foreign language aimed at improving the effectiveness of learning. The mechanisms of intensification of out-of-class work in a foreign language at a university are presented, the principles as well as the ways of organizing extracurricular work are substantiated. The conducted research leads to the conclusion that the purposeful development of soft skills among future bachelors in the field of 38.03.01 Economics in the process of specially organized out-of-class work contributes to the socialization and self-development of students, the expansion of their communicative experience in the field of upcoming professional activities.

Key words: **intending economist, foreign language, soft skills, out-of-class work on learning foreign language at university, intensification**

Г.Н. Тынник, *канд. пед. наук, доц., Курский филиал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Курск, E-mail: galinatynnik@yandex.ru*

ТЕОРЕТИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Настоящая статья посвящена проблеме развития гибких навыков у будущих экономистов в процессе внеаудиторной работы по иностранному языку. Актуальность темы обусловлена потребностью рынка труда в экономистах, владеющих прочными социально-психологическими навыками продуктивного профессионального взаимодействия, аналитическим и критическим мышлением, умением быстро принимать решения, управлять работой команды. Вместе с тем коммуникативно-когнитивная активность студентов нуждается в обновленных рычагах воздействия, что создает противоречие между социальным заказом в отношении подготовки экономиста нового времени и готовностью научно-образовательной системы к его удовлетворению. Гибкие навыки

экономиста определены как синтез когнитивно-коммуникативных, регулятивных и организационных свойств личности, обеспечивающих способность к выстраиванию и поддержанию эффективных субъект-субъектных отношений в экономической деятельности. Выделены виды гибких навыков, релевантные для деятельности экономиста: коммуникативные, регулирования и развития эмоционально-волевой сферы, интеллектуальные, управленческие навыки. В статье акцентируется значимость внеаудиторной работы студентов по иностранному языку как средства личностного и профессионального саморазвития, делается вывод о необходимости интенсификации данного вида деятельности. Интенсификация понимается как комплекс содержательно-организационных преобразований существующей системы внеаудиторной работы по иностранному языку, направленных на повышение результативности обучения. Представлены механизмы интенсификации, обоснованы принципы и способы организации внеаудиторной работы по иностранному языку. Проведенное исследование доказало, что целенаправленное развитие гибких навыков у будущих бакалавров направления подготовки 38.03.01 Экономика в процессе специально организованной внеаудиторной работы способствует социализации и саморазвитию обучающихся, расширению их коммуникативного опыта в сфере предстоящей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **будущий экономист, иностранный язык, гибкие навыки, внеаудиторная работа по иностранному языку в вузе, интенсификация**

В условиях острой конкуренции на рынке труда ошибочно считать, что руководители компаний ценят в сотрудниках экономических отделов профессионализм только как совокупность умений осуществлять расчетно-финансовую деятельность. Успешное ведение бизнес-коммуникации, организация слаженной работы коллектива, способность анализировать информацию и в краткие сроки находить оптимальные способы решения профессиональных задач требуют владения социально-психологическими, надпрофессиональными качествами, известными как гибкие, или мягкие навыки. Исследователи указывают на их метапредметный характер [1] и определяют как «навыки управления знаниями, а также умение социального взаимодействия, в том числе адаптацию к различным ситуациям, умение общаться, принимать решения, переводить конфликты в продуктивное русло» [2]. Гибкие навыки образуют основу универсальных компетенций выпускника бакалавриата направления подготовки 38.03.01 Экономика (УК-1 – УК-7) [3].

Ожидания и запросы социума по отношению к умениям и навыкам нового времени неуклонно возрастают, что побуждает многих исследователей изучать теоретические и методические вопросы его профессионального становления. Сущность гибких навыков раскрыта в трудах О.И. Абашкиной, Л.К. Раицкой, Е.В. Тихоновой, О.В. Румянцевой; практические аспекты их целенаправленного формирования составили предмет исследований С.И. Осиповой, Н.В. Гафуровой, Э.А. Рудницкого, Х.А. Шайхутдиновой. Ряд теоретиков и практиков в области иноязычного образования отмечают значительный потенциал иностранного языка в развитии гибких навыков (труды С.Г. Меньшениной, Г.А. Поздняковой, С.В. Самарской, Б.А. Усковой, М.В. Фоминых и др.).

Вместе с тем, несмотря на большое количество научных работ, посвященных гибких навыкам, в современной образовательной практике наблюдается ряд проблем и противоречий. Сегодня педагоги наблюдают за тем, как современный студент все чаще выступает в качестве реципиента готовой учебной информации, нежели активного субъекта учебно-познавательной, коммуникативной деятельности. Ответы на любые вопросы создает искусственный интеллект, и обучающиеся, в совершенстве овладев AI-технологией, в считанные минуты находят решения коммуникативно-познавательных задач любого уровня сложности. В наибольшей степени это касается проверки заданий, выполненных в ходе самостоятельной внеаудиторной работы, когда преподаватель контролирует результат, а не процесс его получения. Следует признать, что коммуникативно-когнитивная активность и самостоятельность обучающихся сейчас нуждается в обновленных рычагах педагогического воздействия и управления.

Вышесказанное обусловливает актуальность данного исследования и решаемой в нем проблемы: каким образом использовать потенциал внеаудиторной работы по иностранному языку в неязыковом вузе, чтобы она в наибольшей степени способствовала реализации потребности современного общества в экономистах с высоким уровнем коммуникативных, интеллектуальных и регулятивных способностей.

Цель настоящей работы – представить теоретико-технологические аспекты развития гибких навыков у студентов бакалавриата направления подготовки 38.03.01 Экономика посредством интенсификации внеаудиторной работы по иностранному языку. Указанная цель обусловила необходимость решения следующих задач:

– уточнить понятие гибких навыков и определить их виды применительно к профессии экономиста;

– раскрыть сущность интенсификации внеаудиторной работы по иностранному языку в неязыковом вузе и ее механизмы;

– разработать технологию активизации гибких навыков в ходе внеаудиторной деятельности по иностранному языку у студентов направления подготовки 38.03.01 Экономика.

Объект исследования – процесс развития гибких навыков у будущих экономистов в ходе внеаудиторной работы по дисциплине «Иностранный язык».

В теории и методике профессионального образования накоплен большой опыт организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка (И.А. Зимняя, П.И. Пидкасистый, А.Л. Бердичевский, Г.А. Гладилина, Ю.А. Комарова, С.Ф. Шатилов и др.). Однако теоретическому обоснованию и методической организации процесса развития гибких навыков у студентов неязыковых, в частности экономических, направлений подготовки посредством внеаудиторной работы по иностранному языку уделено недостаточно внимания. Стремлением восполнить существующий пробел определяется научная новизна данного исследования.

Теоретическая значимость работы состоит в формулировании положений, касающихся совершенствования процесса профессиональной подготовки будущих экономистов путем развития у них гибких навыков. Практическая значимость исследования заключается в определении методологических и технологических ориентиров организации внеаудиторной работы по иностранному языку в неязыковом вузе, следование которым помогает развивать гибкие навыки у будущих экономистов.

При проведении исследования применялись две группы методов: а) теоретические: обзор, обобщение, синтез точек зрения на проблему исследования в научной литературе; интерпретация и обобщение педагогического опыта; б) эмпирические: анкетирование; педагогическое наблюдение; экспертная оценка.

В соответствии с социальным заказом перед дисциплиной «Иностранный язык» стоит важная стратегическая задача – способствовать развитию гибких навыков обучающихся посредством активизации познавательных механизмов учебной деятельности. Важную роль в решении данной задачи играет, на наш взгляд, грамотная организация внеаудиторной работы обучающихся, под которой в нашем исследовании мы будем понимать совокупность разного уровня практических заданий, выполняемых вне учебного занятия, без непосредственного присутствия, но «при методическом сопровождении педагога» [4, с. 69].

По мнению И.А. Зимней, самостоятельная работа представляет собой «особую, высшую форму учебной деятельности, выполнение которой требует от обучающегося высокого уровня самосознания, рефлексивности мышления, организованности и целенаправленности личности» [5, с. 253–254]. Из этого следует, что именно гибкие навыки лежат в основе способности организовать плодотворную самостоятельную учебную, а впоследствии – и профессиональную деятельность.

Многочисленные определения самостоятельной работы базируются на следующих ее признаках: познавательная самостоятельность студента [6], оказание педагогической поддержки и контроль над деятельностью студентов [7, с. 343], направленность на создание индивидуального продукта как результата личных творческих усилий [8, с. 84].

Активизация потенциала внеаудиторной работы помогает компенсировать относительно небольшой объем аудиторной работы – 2–4 часа в неделю, за которые не всегда удается добиться наилучших результатов обучения. Смысл внеаудиторной работы по иностранному языку состоит в том, чтобы повысить интерес к иностранному языку, обеспечить условия для творческой самореализации обучающихся с разными способностями, а также для овладения приемами самостоятельного решения учебно-коммуникативных и познавательных задач. Это дает основание рассматривать данный вид учебной работы не только как деятельность, но и как средство личностного и профессионального саморазвития обучающегося.

В результате анализа сущности гибких навыков и их классификаций, а также с учетом требований к компетенциям выпускника направления подготовки 38.03.01 Экономика, можно заключить, что гибкие навыки экономиста представляют собой *синтез когнитивно-коммуникативных, регулятивных и организационных свойств личности, обеспечивающих способность к выстраиванию и поддержанию эффективных субъект-субъектных отношений в экономической деятельности*. Для экономической сферы и профессиональных обязанностей экономиста релевантными являются следующие виды надпрофессиональных навыков:

– *коммуникативные навыки:* способность устанавливать эффективные деловые отношения, разрешать конфликты и достигать взаимопонимания, нетворкинг, включающий навыки поддержания бизнес-отношений, ведения переговоров, проведения презентаций; базовые навыки самопрезентации; публичного выступления; командной работы;

– *навыки регулирования и развития собственной эмоционально-волевой сферы*, включая тайм-менеджмент, личностные качества (энтузиазм, инициативность, настойчивость), способность к рефлексии;

– *интеллектуальные навыки*, интегрирующие разные виды мышления: системное, логическое, критическое, стратегическое и проектное;

– *управленческие навыки*: планирование задач, контроль над ходом и результатом их решения, мониторинг, лидерство, управление проектами.

Целенаправленное развитие гибких навыков средствами дисциплины «Иностранный язык» требует обеспечения специальных педагогических условий, а также разработки особого учебно-методического сопровождения учебного

процесса. Важным фактором эффективности данного процесса является, на наш взгляд, интенсификация внеаудиторной работы студентов.

Понятие интенсификации связано с определенными мерами по усилению напряженности труда, повышению производительности. В нашем понимании интенсификация представляет собой *содержательные и организационные преобразования существующей системы внеаудиторной работы по иностранному языку на всех ее уровнях – целевом, содержательном, процессуальном, контрольно-регулировочном, направленные на повышение результативности обучения при сохранении установленного временного ресурса*. Другими словами, интенсификация – это не увеличение часов на самостоятельную работу – их количество регламентировано рабочей программой; это улучшение качественных параметров содержания и организации самостоятельной деятельности. «Интенсификация направлена на развитие профессионального обучения на основе комплексного подхода в теоретическом, организационно-управленческом и личностно-деятельностном отношении» [9, с. 176].

Интенсификация внеаудиторной работы по иностранному языку зависит от нескольких условий: мотивационно-ценностное отношение к самостоятельной деятельности, придание ей личностной значимости, повышение субъектности студента, интерес к содержанию задания, четкое осознание алгоритма его выполнения и требований к качеству готового учебного продукта.

Интенсификация внеаудиторной работы на уровне целеполагания означает реализацию следующих ее функций: *познавательная* (углубление представлений о видах и содержании профессиональной коммуникации); *воспитательная* (формирование потребности в самосовершенствовании навыков коммуникации, развитие инициативности, ответственности); *развивающая* (развитие мышления, способности к самоорганизации); *учебная* (отработка, закрепление языковых знаний, речевых навыков и умений устной и письменной коммуникации).

Интенсификация содержания внеаудиторной работы по иностранному языку базируется на принципах:

– когнитивной направленности (стремление к познанию, достигаемое с помощью предоставляемых студентам стратегий выполнения действий при осмыслении и анализе информации);

– индивидуализации (опора на личный опыт обучающихся, их познавательные потребности и интересы, разработка индивидуальной траектории становления будущего профессионала [10, с. 27]);

– дифференциации (вариативность заданий по объему и степени сложности стимулирует студентов с разным уровнем самостоятельности проявлять инициативу и творческую активность);

– междисциплинарной интеграции (расширение содержательной основы обучения иностранному языку за счет экстралингвистической информации экономической тематики, что дает возможность углубления межпредметных знаний и умений, таких как актуализация, сравнение, систематизация);

– проблемности (уменьшение доли заданий на репродукцию, преобладание проблемных заданий продуктивно-творческого типа, развивающих критическое и аналитическое мышление);

– обучения в сотрудничестве (использование парной и групповой форм организации внеаудиторной работы).

Интенсификация внеаудиторной работы на процессуальном уровне связана с повышением субъектности студента в организации самостоятельной работы, чему способствует овладение им алгоритмом организации когнитивно-познавательной деятельности. Данный алгоритм предусматривает несколько этапов:

1) установочно-ориентационный: получив задание, студент осмысливает цель предстоящей работы, критерии, которым должен соответствовать результат, проектирует учебный продукт, планирует стратегию его создания, актуализирует необходимые знания, навыки, умения, отбирает адекватные лингвистические средства;

2) этап создания продукта самостоятельной деятельности: обучающийся разрабатывает стратегию выполнения задания, осуществляет поиск, переработку, анализ необходимой информации, обобщает речевой материал, составляет письменное/устное высказывание / презентацию;

3) этап самооценки созданного учебного продукта: саморегулирование и рефлексия полученного результата. Данный этап соответствует контрольно-регулировочному уровню самостоятельной работы и предполагает отход от традиционной модели «студент – исполнитель, преподаватель – проверяющий» в сторону усиления субъектной позиции студента по отношению к результату своей работы, за который он несет личную ответственность. В этом помогает прием аутентичного оценивания – самодиагностики и самоконтроля, реализуемый с помощью вопросов и рекомендаций для самопроверки («Какие трудности возникли в ходе выполнения задания?», «Как я оцениваю качество своей работы?», «Что мне удалось / не удалось сделать, почему?»).

Вышеизложенные теоретические положения были положены в основу организации внеаудиторной работы по иностранному языку в 2024–2025 учебном году со студентами 2 курса направления подготовки 38.03.01 Экономика Курского филиала Финансового университета при Правительстве РФ. Главной целью было повышение результативности учебного процесса по иностранному языку по следующим критериям: коммуникативная компетенция, аналитическое и критическое мышление, инициативность, готовность к сотрудничеству. Результаты анкетирования, проведенного в начале учебного года, показали, что отношение к изучению иностранного языка у большинства второкурсников в целом положительное, но при этом подавляющее большинство (87%) считает работу на занятии более полезным и продуктивным видом учебной деятельности, чем внеаудиторную. 96% опрошенных заинтересованы в повышении языкового уровня и хотели бы улучшить свои коммуникативные навыки. На основании полученных данных был сделан вывод о целесообразности проектирования технологии развития гибких навыков в условиях интенсификации внеаудиторной работы по иностранному языку.

Данная технология представляет собой комплекс методов и приемов обучения, направленных на повышение эффективности коммуникативно-когнитивной активности и самостоятельности обучающихся, таких как метод проектов, метод генерации идей, технология сотрудничества, метод эмоционального стимулирования, технология развития критического мышления, проблемного обучения, ИКТ.

Основной вид самостоятельной внеаудиторной деятельности по иностранному языку – выполнение домашних работ. Ему предшествует подготовительная работа в аудитории, когда принципиально важно научить студентов приемам выполнения аналогичных видов работ на занятии и убедиться в том, что усвоен языковой материал.

Качественный результат возможен только тогда, когда студент понимает, для чего совершается учебное действие и каким способом его следует совершить максимально рационально. Поэтому особое значение мы придавали разъяснению цели каждого конкретного задания, его значимости в овладении универсальными навыками и умениями, а также старались как можно доступнее представить алгоритмы и стратегии выполнения задания, критерии оценивания готового учебного продукта.

По характеру когнитивных действий задания для домашних работ можно разделить на *поисково-рецептивные* (найдите факты…; прочитайте информацию / инструкцию; изучите образец письма; посмотрите видеосюжет и т. д.), *аналитико-преобразующие* (выделите главную и второстепенную информацию; составьте план прочитанного/прослушанного текста; найдите сходства и различия между…; сформулируйте уточняющие вопросы; внесите изменения в содержание согласно новым условиям и т. п.), *продуктивно-творческие* (передайте содержание от лица участника событий; выделите причины; оцените последствия; предположите, что бы могло произойти, если бы…; исследуйте проблему и сделайте выводы и т. п.).

Установки к учебным заданиям должны соответствовать познавательным потребностям студентов и коррелировать с типовыми речемыслительными функциями экономиста: «Проанализируйте ситуацию», «Докажите, что …», «Обобщите данные», «Вам предстоит сделать отчет о финансовых показателях работы компании. Составьте список вопросов, которые следует обсудить в отделе», «Разработайте стратегию реагирования на жалобу клиента банка» и т. п.

Необходимо предоставить обучающимся как можно больше языковых и речевых опор, логико-смысловых схем построения высказывания, памяток по работе с аудио-, видеоматериалами, текстами разных стилей, чтобы сформировать в сознании студента эталонный образ будущего учебного продукта. С другой стороны, следует предостеречь их от следования шаблонам и побудить к поиску новых, возможно, инновационных способов решения коммуникативной задачи.

Активизации гибких навыков разных видов в ходе самостоятельной внеаудиторной работы способствует создание ситуаций продуктивного взаимодействия в режимах студент – студент, студент – группа, так как это позволяет мотивировать обучающихся с разным уровнем языковой подготовки и наращивать опыт работы в команде. В традиционном обучении парная и групповая формы организации внеаудиторной работы практикуется реже, чем индивидуальная. Однако именно работа в парах или мини-группах, организованная посредством ИКТ, дает возможность развивать навыки коллективного генерирования идей и сотрудничества. Данный прием незаменим для подготовки заданий проектного типа и кейс-стади.

Обучающиеся распределяют роли: эксперт, редактор, аналитик, менеджер, инвестор, клиент финансовой компании и т. д. Далее каждый студент анализирует ситуацию согласно заданной модели поведения, подбирает коммуникативные средства решения поставленной задачи, после чего обучающиеся посредством видеосвязи или сообщений в мессенджере совместно разрабатывают коммуникативный сценарий. Предоставленная вариативность коммуникативных ролей и задач оказывает эффект эмоционального стимулирования и расширяет представления об оптимальных способах выработки совместных решений.

Сетевое общение в формате группового чата по иностранному языку также активизирует навыки сотрудничества с целью взаимообмена вариантами решения коммуникативных задач, в результате которого генерируются новые идеи, развивается критическое мышление, укрепляются навыки совместной работы. К примеру, изучив на занятии лексику по теме «Technological advancement», в качестве домашнего задания преподаватель просит студентов дать комментарий к заранее подобранной иллюстрации по теме занятия, используя активный лексический материал, и затем отправить свой мини-текст в групповой чат. Студенты, выполняющие роль аналитиков, обобщают полученные ответы. Общение подобного рода имеет ряд достоинств: во-первых, оно мобилизует коммуникативные навыки; во-вторых, повышает ответственность каждого студента за результат

своей работы, который будет представлен «на суд» не только преподавателя, но и одногруппников; в-третьих, оно является эргономичной формой контроля и взаимоконтроля самостоятельной работы самими обучающимися, позволяя оценить ответы всех студентов, а не лишь некоторой части, как обычно происходит во время проверки домашнего задания в классе. В целом парная и групповая формы внеаудиторного взаимодействия обучающихся дают возможность более активным студентам с высокими языковыми способностями развивать навыки руководства, лидерства, наставничества, а остальным – вырабатывать инициативу и уверенность в себе.

Еще один эффективный способ развития гибких навыков будущих экономистов в условиях интенсификации внеаудиторной работы по иностранному языку – руководство студенческим лингвистическим кружком. Это поистине уникальная база для реализации индивидуальных студенческих проектов, коллективных творческих дел, проведения научных мероприятий. Тематика внеаудиторных мероприятий отбиралась по принципу преемственности с учетом знаний и навыков, полученных в ходе занятий, но в то же время способствовала расширению и дополнению уже известных студентам лингвистических и социокультурных сведений о специфике языка экономики и бизнеса, особенностях межкультурной коммуникации. В рамках работы кружка были проведены семинары «Лингвостилистические особенности языка экономики и бизнеса», «Типы и способы ведения деловой документации на английском языке», «Языковая личность современного экономиста». Стоит отметить, что даже те студенты, которые обычно неохотно вступают в учебное общение, проявляли инициативу, самостоятельность и творческий подход, разрабатывая разнообразные интерактивные задания и сценарии для учебно-воспитательных мероприятий по иностранному языку, таких как квиз «The economy of our region», игра «Financial quiz», постановка с элементами театрализации «Экономический детектив».

Подводя итог вышесказанному, отметим, что интенсификация внеаудиторной работы по иностранному языку как фактор развития гибких навыков студентов-экономистов реализуется посредством:

1) формирования ценностного отношения к знаниям, умениям и навыкам, полученным не только на занятии, но и в процессе внеаудиторной подготовки;

2) актуализации субъектной позиции студента в когнитивно-коммуникативной деятельности;

3) профессиональной направленности содержания обучения иностранному языку за счет моделирования контекста будущей работы и автоматизации алгоритмов выполнения квазипрофессиональных речемыслительных действий;

4) реализации познавательной, воспитательной, развивающей и учебной функций иноязычного образования;

5) рационального соотношения методов и приемов активного обучения (при доминировании заданий познавательно-проблемного характера), разнообразных форм организации внеаудиторной работы (индивидуальной, парной, групповой);

6) использования электронных коммуникационных средств, обеспечивающих доступ к учебно-методическим ресурсам, организацию обратной связи между участниками внеаудиторной работы, а также для мониторинга ее хода и контроля.

Необходимо подчеркнуть значимость специально смоделированной, личностно ориентированной образовательной среды для развития гибких навыков, благоприятствующей самореализации ее участников: студент создает творческий индивидуальный продукт, соответствующий его потребностям, интересам, а преподаватель – последовательно управляет данным процессом на основе современных технологий и средств обучения и контроля.

Анализ результатов внеаудиторной работы по иностранному языку в конце учебного года позволил выявить положительные качественные изменения в учебно-коммуникативной деятельности обучающихся по всем критериям (коммуникативная компетенция, аналитическое и критическое мышление, инициативность, готовность к сотрудничеству) по сравнению с достижениями обучающихся предыдущего учебного года, когда внеаудиторной работе отводилась второстепенная роль. Активизация когнитивно-коммуникативных способностей студента за счет усиления его субъектности и формирования положительных ценностных установок содействует социализации и саморазвитию будущих экономистов, наращиванию опыта решения коммуникативных задач предстоящей деятельности.

Проведенное исследование доказало, что представленные теоретико-технологические основы развития гибких навыков посредством интенсификации внеаудиторной деятельности по иностранному языку позволяют повысить эффективность учебного процесса, что создает перспективу их дальнейшего применения в системе профессиональной подготовки будущих бакалавров направления 38.03.01 Экономика.

Библиографический список

1. Саидов З.А., Ярычев Н.У., Соколова Н.И. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 318–320.
2. Осипова С.И., Гафурова Н.В., Рудницкий Э.А. Формирование Soft skills в условиях социально общественных практик студентов при реализации образовательной программы в идеологии Международной инициативы CDIO. *Перспективы науки и образования*. 2019; № 4 (40): 91–101.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика.* 2020. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954/
4. Яковко Т.В., Орлова О.Н. Методика организации самостоятельной работы в образовательном процессе. *Современное педагогическое образование*. 2024; № 1: 68–73.
5. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва: Университетская книга, Логос, 2007.
6. Вяткин Л.Г., Ольнева А.Б., Турчин Г.Д. Уровни познавательной самостоятельности студентов педагогических вузов. *Актуальные вопросы региональной педагогики:* сборник научных трудов. Саратов, 2002: 35–38.
7. Попова М.И., Федорова А.С. Активизация самостоятельной работы студентов посредством метода проекта при обучении иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 342–344.
8. Варенина Л.П. Методические приемы, активизирующие самостоятельную работу студентов при изучении иностранного языка. *Педагогика и психология образования*. 2018; № 1: 84–89.
9. Маркова С.М., Полунин В.Ю. Интенсификация профессионального обучения. *Проблемы современного педагогического образования.* 2018; № 58-3: 175–178.
10. Горбунова Н.В., Фетисов А.С. Реализация индивидуальных образовательных траекторий в вузе на основе персонализированного подхода. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2022; № 2 (56): 25–30.

References

1. Saidov Z.A., Yarychev N.U., Sokolova N.I. Navyki XXI veka v kontekste sovremennyh obrazovatel'nyh realij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 318–320.
2. Osipova S.I., Gafurova N.V., Rudnickij `E.A. Formirovanie Soft skills v usloviyah social'no obschestvennyh praktik studentov pri realizacii obrazovatel'noj programmy v ideologii Mezhdunarodnoj iniciativy CDIO. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 4 (40): 91–101.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.01 `Ekonomika.* 2020. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954/
4. Yakovko T.V., Orlova O.N. Metodika organizacii samostoyatel'noj raboty v obrazovatel'nom processe. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2024; № 1: 68–73.
5. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Universitetskaya kniga, Logos, 2007.
6. Vyatkin L.G., Ol'neva A.B., Turchin G.D. Urovni poznavatel'noj samostoyatel'nosti studentov pedagogicheskih vuzov. *Aktual'nye voprosy regional'noj pedagogiki:* sbornik nauchnyh trudov. Saratov, 2002: 35–38.
7. Popova M.I., Fedorova A.S. Aktivizaciya samostoyatel'noj raboty studentov posredstvom metoda proekta pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 342–344.
8. Varenina L.P. Metodicheskie priemy, aktiviziruyuschie samostoyatel'nuyu rabotu studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2018; № 1: 84–89.
9. Markova S.M., Polunin V.Yu. Intensifikaciya professional'nogo obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2018; № 58-3: 175–178.
10. Gorbunova N.V., Fetisov A.S. Realizaciya individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij v vuze na osnove personalizirovannogo podhoda. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2022; № 2 (56): 25–30.

Статья поступила в редакцию 21.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-289-291

Vezetiu E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@bk.ru*

FEATURES OF IMPLEMENTATION OF A DIFFERENTIATED APPROACH IN SPECIALIZED CLASSES. The article explores theoretical foundations and implementation specifics of a differentiated approach in specialized secondary school classes. The relevance of the study is determined by the increasing role of profile differentiation within the framework of modern educational standards and the necessity to meet diverse cognitive needs of students. Based on an analysis of pedagogical literature, the study clarifies the conceptual framework of differentiated and individualized learning, highlighting their significance in the context of specialized

instruction. The article proposes a theoretical model of differentiated teaching in specialized classes, which includes levels, mechanisms, and pedagogical conditions for implementation. It is emphasized that the successful realization of differentiation depends on flexible instructional design, teacher preparedness, and educational variability. The scientific novelty lies in the generalization of underexplored pedagogical conditions for differentiation in specialized contexts, while the theoretical significance stems from the systematization of existing methodological approaches. The practical relevance of the work is associated with the potential application of the proposed model in general secondary education.

Key words: **differentiated learning, specialized education, individualized approach, teaching strategies, educational modeling**

Е.В. Везетиу, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@bk.ru*

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

В статье рассматриваются теоретические основы и особенности реализации дифференцированного подхода в условиях профильного обучения в старшей школе. Актуальность исследования обусловлена возрастанием значимости профильной дифференциации в контексте современных образовательных стандартов и необходимостью учета разнообразных познавательных потребностей обучающихся. На основе анализа педагогических источников уточняется понятийный аппарат, разграничиваются подходы к индивидуализации и дифференциации, определяется их значение в профильной среде. В работе предложена теоретическая модель дифференцированного обучения в профильных классах, включающая уровни, механизмы и педагогические условия реализации. Подчеркивается, что эффективность дифференциации зависит от гибкости педагогического проектирования, уровня подготовки учителя и вариативности образовательных решений. Научная новизна заключается в обобщении слабо исследованных педагогических условий дифференциации в профильных классах. Теоретическая значимость заключается в систематизации существующих методологических подходов, а практическая – в возможности применения предложенной модели в системе общего среднего образования.

Ключевые слова: **дифференцированное обучение, профильное образование, индивидуальный подход, стратегии преподавания, образовательное моделирование**

Современное образование в условиях перехода к стандартизации и профильной дифференциации сталкивается с необходимостью гибкой адаптации к разнообразным образовательным запросам учащихся. В этих условиях дифференцированный подход к обучению становится не просто желательным, а стратегически необходимым компонентом школьной практики. Особенно остро эта потребность ощущается в профильных классах, где обучение строится с учётом углублённого изучения определённых дисциплин и профессиональных интересов школьников. Актуальность исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, усиливается внимание к индивидуализации и персонализации образовательного процесса, закреплённое в нормативных документах, в том числе федеральных государственных образовательных стандартах. Во-вторых, в профильной школе усиливаются противоречия между необходимостью углублённой подготовки и уровневой неоднородностью учеников, что требует поиска эффективных моделей дифференциации. В-третьих, до настоящего времени, несмотря на наличие общетеоретических исследований, отсутствует комплексное представление о том, как именно дифференцированный подход может быть реализован в профильной образовательной среде [1–5].

Постановка научного вопроса связана с необходимостью теоретического осмысления и моделирования дифференцированного обучения применительно к условиям профильных классов. Как отмечает И.В. Агапова, без системного анализа педагогических оснований профильной дифференциации её внедрение рискует остаться фрагментарным и формальным [1]. В исследованиях Т.И. Климович подчеркивается, что дифференциация должна учитывать не только академический уровень, но и мотивационную структуру учащихся, их предпочтения и темп усвоения [5]. По словам А.Ю. Генкиной, существует методологическая путаница между индивидуализацией и дифференциацией, что мешает формированию целостных педагогических решений [3]. Кроме того, в работах Е.С. Дроздовой акцент сделан на том, что дифференцированное обучение в профильной школе нуждается в специфических механизмах реализации, отличающихся от общей образовательной практики [4].

Цель настоящей статьи – раскрыть особенности реализации дифференцированного подхода в профильных классах с опорой на систематизированный теоретико-методологический анализ.

В качестве задач исследования выступают выделение ключевых компонентов и условий эффективной реализации подхода в профильной школе; построение теоретической модели дифференцированного обучения в профильных классах.

Методическую основу статьи составляет анализ научной педагогической литературы с опорой на сравнительно-сопоставительный метод, а также системное осмысление понятийного аппарата, используемого в контексте профильного образования.

Научная новизна представленного исследования заключается в обосновании специфики реализации дифференцированного подхода именно в **условиях профильного обучения**, где образовательные потребности учащихся не только разнообразны, но и целенаправленно формируются через выбор профиля. Разработанная модель учитывает как глубину предметного содержания, так и необходимость формирования устойчивой учебной мотивации и самоопределения учащихся в образовательной среде.

Теоретическая значимость статьи заключается во внесении методологического вклада в развитие концепции педагогической дифференциации. Предложенная модель представляет собой вариант научно обоснованного подхода к организации учебного процесса в профильной школе и может служить основой для дальнейших теоретических разработок в области учебной индивидуализации.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования предложенной модели в повседневной практике преподавания. Учителя профильных классов могут опираться на предложенные уровни, механизмы и условия, выстраивая образовательный процесс более гибко и результативно, адаптируя его под конкретные потребности учеников.

Истоки дифференцированного подхода восходят к классическим теориям обучения, сформировавшимся в контексте гуманистической и социокультурной педагогики. Одним из первых, кто теоретически обосновал необходимость учета индивидуальных различий учащихся в обучении, был Л.С. Выготский. Его концепция зоны ближайшего развития (ЗБР) предполагает организацию педагогического процесса на границе между актуальными возможностями ученика и потенциальными, что фактически требует вариативности и дифференциации учебного воздействия [2].

Исследования дифференцированного подхода применительно к профильной школе начали активно развиваться с момента внедрения концепции профильного образования в России и ряде других стран. В отечественной науке этот процесс получил развитие в работах И.В. Агаповой, которая указывает, что дифференциация в профильных классах должна опираться не только на академические показатели, но и на личностные интересы, образовательные маршруты и профессиональную мотивацию учащихся [1].

По мнению Т.И. Климович, успешная реализация дифференциации в профильных классах требует сочетания различных стратегий: предметной, методической и организационной. Автор предлагает использовать модульный подход к построению учебных программ, при котором возможно варьирование глубины и направленности изучения материала [5].

Термины «дифференциация», «индивидуализация» и «персонализация» нередко используются как взаимозаменяемые, однако их смысловые различия принципиальны. Как подчёркивает А.Ю. Генкина, индивидуализация направлена на учет личных особенностей конкретного ученика, в то время как дифференциация предполагает разделение учащихся на группы по определённым признакам (уровень знаний, темп усвоения, интересы) и организацию работы в этих группах [3].

Персонализация, в свою очередь, связана с усилением роли обучающегося как субъекта учебной деятельности, когда он сам принимает участие в проектировании собственного образовательного маршрута. В исследованиях Е.С. Дроздовой подчеркивается, что персонализация невозможна без предварительной дифференциации, поскольку она задаёт вариативную основу, на которой строятся индивидуальные траектории [4].

Разноуровневое обучение, как одна из форм реализации дифференцированного подхода, предполагает создание нескольких уровней сложности заданий, содержание которых соотнесено с базовыми и продвинутыми учебными целями. Этот подход получил распространение в рамках профильного обучения как способ организации внутриклассной дифференциации без жёсткого деления по группам. Несмотря на обоснованную теоретическую базу, практическая реализация дифференцированного подхода в профильных классах сопровождается рядом затруднений. Наиболее остро стоят методические проблемы: отсутствие готовых программ, ориентированных на уровневую или модульную дифференциацию, а также нехватка методических рекомендаций для педагогов [2]. По мнению Л.В. Барановой, кадровая проблема остаётся ключевой: далеко не все учи-

теля владеют методиками адаптивного обучения, а педагогическая подготовка в вузах не всегда акцентирует внимание на профильной специфике и технологиях дифференциации [2].

Организационные трудности включают в себя перегруженность учебных планов, недостаточную гибкость расписаний и слабую материально-техническую базу школ. А.А. Морозова акцентирует внимание на том, что в условиях регионального образования, особенно в малокомплектных школах, возможности для внедрения дифференцированных моделей существенно ограничены [6].

Таким образом, несмотря на высокий потенциал дифференцированного подхода в профильной школе, существует значительное расхождение между теоретической моделью и практическими возможностями её применения. Это определяет необходимость дальнейшего исследования условий, факторов и механизмов реализации дифференциации с учётом профильной специфики.

Реализация дифференцированного подхода в профильных классах требует создания целостной педагогической модели, которая учитывает разнообразие учащихся по уровню подготовки, образовательным интересам и познавательным стратегиям. Дифференциация в профильных классах осуществляется по нескольким основаниям:

1. По предмету. Обучающиеся выбирают профиль, ориентируясь на планируемую профессиональную или академическую траекторию, что задаёт специфику содержания обучения. В этом контексте важно обеспечить дифференцированное наполнение даже внутри одного профиля: например, в физико-математическом классе возможно усиление как математической, так и физической составляющих, в зависимости от предпочтений группы.

2. По уровню подготовки. Различия в стартовых знаниях и темпах усвоения требуют внедрения разноуровневых заданий и оценки прогресса, а не только результата. Как подчёркивает Е.С. Дроздова, эффективное обучение возможно только при условии, что задания будут адекватны уровню когнитивной готовности ученика [4].

3. По интересам и познавательному стилю. А.Ю. Генкина отмечает важность учета мотивационного аспекта, поскольку осознанный интерес учащегося значительно повышает эффективность образовательного процесса [3]. Это особенно актуально для профильных классов.

В предлагаемой модели выделяются три взаимосвязанных уровня:

– **Содержательная дифференциация** предполагает варьирование тем, объёма и глубины учебного материала. Например, один ученик может ограничиться базовым понятийным аппаратом, а другой — осваивать теоретические модели и применять их в проектной деятельности.

– **Процессуальная дифференциация** реализуется через организацию работы в разном темпе, с применением различных форм: индивидуальной, парной, групповой. Использование интерактивных методов и ИКТ позволяет варьировать способы подачи материала.

– **Результативная дифференциация** ориентирована на то, чтобы учащиеся могли демонстрировать усвоение знаний через разные форматы: тесты, эссе, презентации, проектные работы. Это соответствует принципу продуктивного оценивания и создаёт ситуацию успеха для каждого ученика.

Для эффективного внедрения дифференциации в профильных классах необходимо использовать следующие **методы, формы и средства**:

– **Методы:** проблемное обучение, кейс-анализ, проектная деятельность, эвристические беседы – все они позволяют варьировать глубину анализа и сложность заданий в зависимости от уровня ученика.

– **Формы:** использование модульных программ, элективных курсов, вариативных домашних заданий, создание микрогрупп по интересам или стилю восприятия информации.

– **Средства:** электронные образовательные ресурсы, онлайн-платформы для диагностики и адаптации учебного материала, интерактивные тестовые системы, модули по самооценке.

В исследованиях Т.И. Климович показано, что модульное построение программ способствует реализации содержательной и процессуальной дифференциации, облегчая планирование и оценивание в условиях смешанных групп [5].

Реализация дифференцированного подхода возможна только при соблюдении определённых условий:

– **Педагогическая поддержка:** учитель выступает не только транслятором знаний, но и тьютором, сопровождающим индивидуальный образовательный маршрут ученика. Это требует специальной подготовки и постоянного повышения квалификации.

– **Вариативность заданий:** наличие задач различного уровня сложности и формата позволяет учитывать когнитивные и личностные особенности учащихся, обеспечивая их вовлеченность.

– **ИКТ-среда:** современные образовательные платформы предоставляют учителю инструменты для мониторинга, диагностики и адаптации учебного процесса. А.А. Морозова подчёркивает, что интеграция цифровых технологий в обучение становится неотъемлемым условием гибкой дифференциации [6].

Применение модели дифференциации в профильной школе способствует более точному выравниванию учебных целей и индивидуальных образовательных траекторий; снижению уровня школьной тревожности и повышению академической уверенности учащихся; усилению мотивации и вовлеченности в образовательный процесс; росту учебных достижений за счет оптимизации способов подачи материала.

Таким образом, внедрение теоретически обоснованной и методически выстроенной модели дифференцированного обучения представляет собой необходимое условие для модернизации профильного образования. Это особенно актуально в контексте перехода к гибкой, адаптивной и личностно ориентированной системе образования, ориентированной на будущее.

Таким образом, на основе систематизации существующих подходов была предложена **теоретическая модель дифференциации в профильных классах**, включающая три уровня: содержательный, процессуальный и результативный. Модель основана на принципах адаптивности, гибкости, научности и практической применимости. Она охватывает такие ключевые элементы, как варьирование учебного материала в зависимости от профиля и уровня подготовки, индивидуализация методов и форм работы, применение ИКТ как механизма персонализации, а также педагогическая поддержка учащегося на всех этапах обучения.

Перспективы дальнейших исследований связаны с необходимостью проведения эмпирической проверки эффективности теоретической модели в условиях реальной школьной практики. Особое внимание должно быть уделено разработке методических рекомендаций, инструментария диагностики уровня и типа учащихся, а также механизмам сопровождения педагогов в условиях внедрения дифференцированного подхода в профильное обучение.

Библиографический список

1. Агапова И.В. Дифференциация обучения в условиях старшей профильной школы. *Вестник Костромского государственного университета*. 2018; № 1: 112–116.
2. Баранова Л.В. Педагогические условия реализации дифференцированного подхода в профильной школе. *Образование и наука*. 2019; № 5 (146): 85–98.
3. Генкина А.Ю. Индивидуализация и дифференциация: грани различий и точек соприкосновения. *Научные исследования и разработки*. 2020; № 3 (29): 44–51.
4. Дроздова Е.С. Теоретико-методологические аспекты дифференцированного обучения в условиях модернизации образования. *Образовательная среда сегодня*. 2017; № 4: 34–39.
5. Климович Т.И. Модель дифференцированного обучения в профильной школе. *Вестник Смоленского государственного университета*. 2021; № 2: 73–79.

References

1. Agapova I.V. Differenciaciya obucheniya v usloviyah starshej profil'noj shkoly. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 1: 112-116.
2. Baranova L.V. Pedagogicheskie usloviya realizacii differencirovannogo podhoda v profil'noj shkole. *Obrazovanie i nauka*. 2019; № 5 (146): 85-98.
3. Genkina A.Yu. Individualizaciya i differenciaciya: grani razlichij i tochek soprikosnoveniya. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki*. 2020; № 3 (29): 44-51.
4. Drozdova E.S. Teoretiko-metodologicheskie aspekty differencirovannogo obucheniya v usloviyah modernizacii obrazovaniya. *Obrazovatel'naya sreda segodnya*. 2017; № 4: 34-39.
5. Klimovich T.I. Model' differencirovannogo obucheniya v profil'noj shkole. *Vestnik Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 2: 73-79.

Статья поступила в редакцию 20.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-291-293

Vovk E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: Ekaterina.tnu@mail.ru*

TRAINING PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS IN THE DEVELOPMENT OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES AS A PEDAGOGICAL ISSUE. The article addresses a problem of preparing future teachers for development of electronic educational resources (EER), which is becoming increasingly important in the context of digital transformation in education. Theoretical analysis of modern research reveals insufficient methodological readiness of pedagogical university students for the design and implementation of high-quality digital didactic tools. The purpose of the study is to substantiate the pedagogical nature of this problem and present a theoretical model of readiness formation for EER development. The paper examines key concepts, existing scientific approaches, and com-

ponents of such readiness (motivational, technological, methodological, and cognitive). The methodological basis of the study includes theoretical synthesis, content analysis, and modeling. The novelty of the study lies in the theoretical substantiation of EER development as a specific pedagogical competence of future teachers. The article may be useful for designing educational programs in pedagogical universities and for modernizing professional training content in accordance with digitalization requirements.

Key words: **electronic educational resources, digital didactics, teacher education, pedagogical readiness, digital competence**

Е.В. Вовк, *канд. пед. наук, доц., Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, E-mail: Ekaterina.tnu@mail.ru*

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РАЗРАБОТКЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматривается проблема подготовки будущих педагогов к разработке электронных образовательных ресурсов (ЭОР), которая приобретает особую значимость в условиях цифровой трансформации образования. Теоретический анализ современных исследований указывает на недостаточную методическую и технологическую готовность студентов педагогических вузов к проектированию и внедрению цифровых дидактических средств. Цель исследования – обосновать педагогическую специфику данной проблемы и представить теоретическую модель формирования готовности к разработке ЭОР. В работе анализируются ключевые понятия, существующие научные подходы и компоненты профессиональной готовности (мотивационный, когнитивный, методический и технологический). Методологическую основу составляют методы теоретического синтеза, контент-анализа и моделирования. Научная новизна статьи заключается в теоретическом обосновании разработки ЭОР как специфической педагогической компетентности будущего учителя. Материалы статьи могут быть полезны для разработки образовательных программ и модернизации содержания профессиональной подготовки педагогов.

Ключевые слова: **электронные образовательные ресурсы, цифровая дидактика, педагогическое образование, педагогическая готовность, цифровая компетентность**

Цифровизация образования становится системообразующим фактором трансформации профессиональной подготовки педагогов, в том числе и в части формирования у них компетенций в области разработки электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Электронные ресурсы выступают неотъемлемым компонентом образовательного процесса, задающим новые стандарты взаимодействия между преподавателем и обучающимися, трансформируя дидактическую среду и методы преподавания [1–6]. Актуальность изучения данной проблемы определяется несоответствием между объективной потребностью образовательных организаций в квалифицированных кадрах, способных самостоятельно создавать цифровые образовательные продукты, и реальным уровнем готовности выпускников педагогических вузов к этой деятельности. Как справедливо подчеркивает Л.В. Кузьмина, недостаточная сформированность цифровой дидактической компетентности будущего учителя препятствует его эффективной профессиональной реализации в условиях цифровой образовательной среды [5].

Проблема носит не только прикладной, но и фундаментальный педагогический характер, поскольку затрагивает вопросы профессионального самоопределения будущих педагогов, их ценностных ориентиров и методологических установок. По словам Е.А. Печенкиной, подход к подготовке будущих учителей должен строиться не только на освоении цифровых инструментов, но и на осознании ими образовательного потенциала ЭОР как средства педагогического воздействия [6].

Цель данной теоретической статьи – обосновать педагогическую специфику проблемы подготовки студентов педагогических вузов к разработке ЭОР и представить теоретическую модель формирования соответствующей готовности как компонента профессиональной компетентности будущего учителя. Задачи исследования включают

рассмотрение существующих подходов к обучению студентов проектированию ЭОР; выявление структурных компонентов готовности к разработке ЭОР.

Методология исследования базируется на теоретических методах: анализе научной литературы, контент-анализе понятийного аппарата, теоретическом моделировании. Исходной научной базой послужили работы Н.А. Абросимовой [1], Е.И. Воронцовой [3], М.А. Еремеевой [4] и других исследователей, сосредоточенных на проблемах цифровой трансформации педагогического образования.

Научная новизна настоящего исследования заключается в предложении теоретической модели формирования готовности к разработке ЭОР, которая систематизирует ключевые компоненты подготовки будущих педагогов в цифровом контексте. Модель ориентирована на интеграцию знаний, умений, ценностных установок и ИКТ-компетентности в рамках целостного педагогического процесса. В отличие от фрагментарных подходов, существующих в современной практике, предложенная модель подчёркивает важность не только технологических навыков, но и методико-дидактической проработки цифрового контента.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении и развитии понятийного аппарата, связанного с готовностью к разработке ЭОР, а также в формулировке новых подходов к организации этой подготовки на уровне профессионального педагогического образования. В исследовании обоснована необходимость междисциплинарного подхода, сочетающего педагогические, психологические, методические и цифровые аспекты подготовки будущего учителя.

Практическая значимость полученных результатов проявляется в том, что они могут быть использованы при проектировании и модернизации образовательных программ педагогических вузов. В частности, материалы статьи могут быть полезны:

– кафедрам педагогики и методики при разработке рабочих программ дисциплин;

– преподавателям, внедряющим проектные и цифровые форматы подготовки;

– разработчикам программ повышения квалификации;

– специалистам, занимающимся внедрением цифровой трансформации в образовании.

В настоящей статье предпринята попытка систематизировать имеющийся теоретический материал, выделить структурные элементы готовности будущего учителя к разработке ЭОР, а также определить педагогическую специфику и значимость этой деятельности в контексте современного образовательного процесса. Полученные результаты могут служить основой для модернизации содержания образовательных программ в педагогических вузах с учетом требований цифровой образовательной среды. Понятие «электронный образовательный ресурс» (ЭОР) закреплено в нормативных документах Российской Федерации, в частности в приказе Минобрнауки России от 9 декабря 2013 г. №1367, где ЭОР определяется как информационный ресурс, включающий в себя электронные материалы, используемые в образовательных целях, и обеспечивающий интерактивное взаимодействие с пользователем. В более широком педагогическом контексте ЭОР представляют собой цифровые дидактические средства, интегрируемые в учебный процесс с целью повышения его эффективности, вариативности и адаптивности.

Н.А. Абросимова в своей работе систематизирует подходы к классификации ЭОР по целевому назначению, степени интерактивности и уровню педагогической значимости. Она выделяет несколько типов: информационные ресурсы (цифровые учебники, хрестоматии), тренажёры и симуляторы, контролирующие средства, а также комплексные программные среды, обеспечивающие развивающее обучение [1]. Аналогичные классификации встречаются и в зарубежной литературе, например, у D. Laurillard, которая предлагает рассматривать ЭОР не только как средство, но и как инструмент организации образовательных стратегий, подстраиваемых под индивидуальные траектории учащихся.

Важно отметить, что нормативное регулирование ЭОР в России носит скорее формальный, чем методологический характер. По мнению Е.А. Печенкиной, отсутствие единой методологической базы затрудняет педагогам системное проектирование и внедрение ЭОР в образовательный процесс, что особенно критично на уровне подготовки будущих специалистов [6].

Готовность студентов к разработке ЭОР в научной литературе трактуется как интегральное профессиональное качество, объединяющее мотивационную, когнитивную, методическую и технологическую составляющие. По мнению Т.Р. Чернышевой, такая готовность формируется на стыке цифровой и педагогической компетентности и предполагает не только владение техническими средствами, но и способность проектировать ресурс, соответствующий дидактическим целям, особенностям учащихся и образовательной среде в целом [7].

Готовность к разработке ЭОР следует рассматривать как многоуровневую структуру, включающую когнитивный, деятельностный, мотивационный и технологический уровни. Эти уровни взаимосвязаны и должны рассматриваться в целостной педагогической модели.

Опираясь на теоретические разработки отечественных и зарубежных авторов (T. Koehler, M. Mishra, Н.М. Бибик, Л.В. Кузьмина), нами предлагается теоретическая модель формирования готовности студентов педагогического вуза к разработке ЭОР, включающая следующие **этапы:**

1. **Ориентационно-мотивационный этап:** формирование у студентов понимания значимости ЭОР в современном образовании, создание установки на педагогическую ценность цифровых средств. На этом этапе используются мотивационные лекции, обсуждения, проблемные задания, тематические квесты.

Важной задачей становится актуализация личностной заинтересованности и включение в профессиональный контекст.

2. **Информационно-когнитивный этап:** освоение основ цифровой дидактики, изучение типов ЭОР, методов их создания, а также принципов проектирования цифровых образовательных сценариев. Здесь задействуются лекции, интерактивные семинары, мини-курсы, работа с нормативной базой и теоретическими материалами.

3. **Практико-деятельностный этап:** выполнение проектных заданий по созданию собственных ЭОР с педагогическим обоснованием, участие в командных и индивидуальных проектах, апробация материалов в учебной среде. На этом уровне используются методы проектного обучения, цифровые мастерские, цифровое наставничество.

4. **Рефлексивно-оценочный этап:** анализ результатов собственной работы, самооценка сформированных компетенций, обсуждение проблем и достижений в процессе разработки ЭОР. Важную роль играют рефлексивные сессии, портфолио, кейс-анализ, экспертная оценка.

Предложенная модель может быть реализована как в рамках модульной дисциплины, так и как сквозной элемент педагогической подготовки, интегрированный в разные виды учебной и внеучебной деятельности.

Дидактическое сопровождение модели должно быть построено на сочетании проектного, деятельностного и рефлексивного подходов с опорой на современные образовательные технологии.

Одним из ключевых условий успешной реализации модели является **интеграция ИКТ-компетентности** в систему педагогической подготовки. Это предполагает не только изучение ИКТ-дисциплин, но и включение цифровых инструментов в каждую педагогическую деятельность студента – от анализа уроков до создания методических разработок. Как подчеркивает Л.В. Кузьмина, формирование ИКТ-компетентности должно сопровождаться переосмыслением профессиональной идентичности будущего педагога – от исполнителя к разработчику цифровой среды обучения [5]. Это требует от вузов пересмотра образовательных программ, внедрения практико-ориентированных курсов, цифровых тренажёров, виртуальных лабораторий.

Теоретический анализ современной практики подготовки студентов педагогических вузов к разработке электронных образовательных ресурсов (ЭОР) позволяет выделить ряд **существенных барьеров** и **системных затруднений,** препятствующих формированию полноценной готовности будущих педагогов к цифровой деятельности.

Во-первых, наблюдается **фрагментарность и эпизодичность** преподавания дисциплин, связанных с цифровыми образовательными технологиями. По мнению В.В. Гавриловой, большинство вузов ограничиваются отдельными курсами, неинтегрированными в общую педагогическую подготовку, что приводит к разрыву между теоретическим и практическим освоением цифровых инструментов [2].

Во-вторых, сохраняется **ориентация на потребление готовых ЭОР**, а не на их проектирование и педагогическое осмысление. Студенты осваивают готовые платформы (например, МЭШ, Moodle, Zoom) в роли пользователей, а не разработчиков, что существенно снижает уровень их профессиональной субъектности. Как подчёркивает Е.И. Воронцова, это формирует потребительскую установку и ограничивает педагогическую инициативу будущих специалистов [3].

Третьей проблемой является **низкий уровень ИКТ-компетентности преподавательского состава**, ответственного за подготовку студентов. Это затрудняет внедрение проектных форматов, цифровых мастерских, интерактивных сред. М.А. Еремеева подчёркивает, что многие преподаватели не готовы сопровождать цифровые проекты студентов, что требует создания системы методической поддержки и повышения квалификации самих педагогов [4].

Кроме того, остаётся **недостаточно проработанным нормативный аспект:** отсутствует чёткое закрепление компетенций, связанных с разработкой ЭОР, в федеральных образовательных стандартах, что приводит к вариативности и разночтениям в вузовских программах. Также не урегулированы вопросы авторского права, лицензирования и экспертизы создаваемых студентами ЭОР.

Несмотря на перечисленные барьеры, теоретический анализ позволяет выделить значительный **потенциал для встраивания подготовки к разработке ЭОР** в структуру педагогического образования. Один из перспективных путей – это **интеграция соответствующих модулей** в курсы педагогики, методики преподавания, образовательных технологий.

По мнению Н.А. Абросимовой, интегративный подход позволяет рассматривать цифровую педагогику не как отдельную сферу, а как **сквозной компонент профессиональной подготовки**, охватывающий все этапы учебного процесса: планирование, реализацию, рефлексию [1].

Другой путь – разработка **специализированных треков или элективных курсов**, ориентированных на цифровое проектирование, в рамках которых студенты смогут разрабатывать собственные образовательные продукты под кураторством преподавателей. Также целесообразно включение проектных заданий по созданию ЭОР в практикумы и педагогические практики.

Таким образом, преодоление обозначенных трудностей требует не только пересмотра содержания подготовки, но и институциональной поддержки цифровых изменений, нацеленных на развитие субъектной и методологически обоснованной готовности будущих педагогов к разработке электронных образовательных ресурсов.

Проведённый теоретический анализ проблемы подготовки студентов педагогических вузов к разработке электронных образовательных ресурсов (ЭОР) позволяет сделать ряд обоснованных выводов:

– очевидна необходимость признания подготовки к созданию ЭОР как **неотъемлемой части профессиональной педагогической компетентности,** а не дополнительного или факультативного компонента;

– готовность к разработке ЭОР следует рассматривать как многоуровневую структуру, включающую когнитивный, деятельностный, мотивационный и технологический уровни. Эти уровни взаимосвязаны и должны рассматриваться в целостной педагогической модели.

Подготовка студентов педагогического вуза к разработке ЭОР должна рассматриваться как многокомпонентный процесс, включающий мотивационную, когнитивную, технологическую и методическую составляющие. Предложенные подходы позволяют конкретизировать содержание подготовки, усилить её практическую направленность и дидактическую осмысленность.

Библиографический список

1. Абросимова Н.А. *Теоретические основы проектирования цифровых образовательных ресурсов.* Казань: Казанский педагогический университет, 2020.
2. Бибик Н.М. Дидактическое проектирование в цифровом образовательном пространстве. *Вестник педагогических инноваций*. 2019; № 2: 27–31.
3. Воронцова Е.И. Педагогическая компетентность в условиях цифровой трансформации образования. *Современные научные исследования и инновации*. 2021; № 3 (121): 12–16.
4. Еремеева М.А. Подготовка будущих педагогов к созданию цифрового контента: теоретический аспект. *Научное сообщество студентов XXI столетия*. 2022; № 6: 55–59.
5. Кузьмина Л.В. Формирование цифровой дидактической компетентности будущего учителя. *Известия ВГПУ*. 2020; № 4 (145): 88–93.
6. Печенкина Е.А. Методологические подходы к формированию готовности к разработке ЭОР. *Современное образование*. 2018; № 5: 34–38.

References

1. Abrosimova N.A. *Teoreticheskie osnovy proektirovaniya cifrovyh obrazovatel'nyh resursov.* Kazan': Kazanskij pedagogicheskij universitet, 2020.
2. Bibik N.M. Didakticheskoe proektirovanie v cifrovom obrazovatel'nom prostranstve. *Vestnik pedagogicheskih innovacij*. 2019; № 2: 27-31.
3. Voroncova E.I. Pedagogicheskaya kompetentnost' v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2021; № 3 (121): 12-16.
4. Eremeeva M.A. Podgotovka buduschih pedagogov k sozdaniyu cifrovogo kontenta: teoreticheskij aspekt. *Nauchnoe soobschestvo studentov XXI stoletiya*. 2022; № 6: 55-59.
5. Kuz'mina L.V. Formirovanie cifrovoj didakticheskoj kompetentnosti buduschego uchitelya. *Izvestiya VGPU*. 2020; № 4 (145): 88-93.
6. Pechenkina E.A. Metodologicheskie podhody k formirovaniyu gotovnosti k razrabotke `EOR. *Sovremennoe obrazovanie*. 2018; № 5: 34-38.

Статья поступила в редакцию 15.07.25

УДК 37.013.46 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-293-297

***Gnatenko K.S.**, lecturer, Department of Foreign Languages, the Black Sea Higher Naval Order of P.S. Nakhimov and the Red Star School named after P.S. Nakhimov (Sevastopol), E-mail: christine.gn@yandex.ru*

***Shendrikova S.P.,** Doctor of Sciences (History), Professor, Researcher at the Crimean University of Culture, Arts, and Tourism (Simferopol, Russia), E-mail: snezhanashendrikova@rambler.ru*

***Pavlenko I.G.,** Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of International Business and Tourism, Stavropol State Agrarian University (Stavropol, Russia), E-mail: 11irin@rambler.ru*

BASIC APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING. The formation of intercultural communicative competence among tourism managers requires development of approaches to its development in the system of secondary vocational education. The objective of the study is to identify the systematization and approbation of these approaches. The research methodology is

based on a system of general scientific and special methods in pedagogy. The analysis, synthesis, historical method, experiment, comparative method, dialectical method are used in the study of the processes of formation of intercultural communications among students. The main results consist in characterizing the principles of implementing approaches to the development of intercultural communicative competence and professionally oriented communication between theory and practice of teaching, a combination of classroom and independent forms of activity for the formation of intercultural communicative competence of students in secondary vocational education. The identification and systematization of approaches to the development of intercultural communicative competence in the training of tourism managers in the system of secondary vocational education were carried out for the first time, which is the scientific novelty of the study.

Key words: **intercultural communicative competence, approaches, principles, development, professional training, tourism manager**

К.С. Гнатенко, *преп., Черноморское высшее военно-морское орденов Нахимова и Красной звезды училище имени П.С. Нахимова, г. Севастополь, E-mail: christine.gn@yandex.ru*
С.П. Шендрикова*, д-р ист. наук, проф., научный сотрудник, Крымский университет культуры искусств и туризма г. Симферополь, E-mail: snezhanashendrikova@rambler.ru*
И.Г. Павленко*, канд. эконом. наук, доц., Ставропольский государственный аграрный университет, г. Ставрополь, E-mail: 11irin@rambler.ru*

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Межкультурная коммуникативная компетенция у менеджеров туризма в своем формировании требует разработки подходов к ее развитию в системе среднего профессионального образования. Цель исследования состоит в выявлении, систематизации и апробации данных подходов. Методология, как научная составляющая исследования, зиждется на общенаучных и специальных методах. В данном ключе авторами использованы анализ и синтез, ряд исторических методов, эксперимент, а также сравнительный и диалектический методы. Основные результаты исследования заключаются в разработке системы подходов к формированию межкультурной коммуникативной компетенции в рамках подготовки будущих специалистов в сфере туризма со средним профессиональным образованием. Кроме этого, авторами преследуется задача разработки теоретических аспектов заявленной тематики, а также практических подходов в сочетании самостоятельных и аудиторных форм работы. В контексте научных результатов авторами презентуется законченная система подходов относительно формирования межкультурной коммуникативной компетенции среднего профессионального образования, что, по сути, является научной новизной исследования.

Ключевые слова: **межкультурная коммуникативная компетенция, подходы, принципы, развитие, профессиональная подготовка, менеджер туризма**

Современные документы касательно норм и стандартов в международном образовании на примере сферы туристических услуг указывают на обязательную составляющую в контексте межкультурной коммуникации, где последняя являет собой основу благоприятных общественных отношений. В этой связи указанный момент влечет за собой необходимость обеспечения высокого качества образования, в частности при подготовке кадров для туристической отрасли.

Интернационализация образовательной системы формирует проблему подготовки квалифицированных кадров с высоким уровнем межкультурной коммуникативной компетенции (далее – МКК), которая должна соответствовать международным мировым стандартам, в том числе в сфере туристической деятельности. Подготовка специалистов в области туризма на сегодня является достаточно перспективным направлением. В условиях системы высшего и специального профессионального образования юга России данное направление подготовки является крайне востребованным и присутствует в различных учебных заведениях РФ, что обусловливает необходимость наличия соответствующего учебно-методического сопровождения. Это еще раз подчеркивает актуальность темы исследования.

Теоретические и практические аспекты формирования МКК являются актуальным направлением современных исследований и представлены в научных изысканиях отечественных и зарубежных авторов.

В настоящий момент идёт обобщение опыта, полученного в вузах страны по формированию МКК у будущих специалистов разных направлений подготовки. В данной статье будут рассмотрены теоретические и практические аспекты формирования СКК на примере будущих менеджеров туризма.

Для обучающихся вышеобозначенного направления подготовки формирование МКК является крайне актуальным, так как данные компетенции тесно сопряжены со спецификой профессиональной деятельности менеджеров туризма.

В то же время проведённый анализ [1–8] показал, что теоретических и практических разработок по данной проблематике в образовательной практике всё ещё недостаточно.

При рассмотрении же аспектов практического применения различных методологических подходов в процессе формирования МКК у будущих менеджеров туризма высвечивается спектр проблемных вопросов и задач, требующих решения.

Цель исследования – разработка подходов к формированию МКК, адаптированных к использованию в образовательном процессе при профессиональной подготовке менеджеров туристической деятельности в системе среднего профессионального образования.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить разработанность заявленной тематики в современной отечественной и зарубежной образовательной практике.
2. Рассмотреть понятие МКК в контексте ее развития;
3. Определить методологические подходы в процессе подготовки будущих специалистов.

Научная новизна работы заключается в определении ведущих методологических подходов, которые призваны обеспечить эффективную образовательную деятельность будущих менеджеров туризма.

Теоретическая значимость заключается в определении дидактических принципов, применение которых позволит эффективно формировать МКК у будущих специалистов.

Практическая значимость состоит в выявлении практических механизмов реализации методологических подходов и этапов формирования МКК у будущих специалистов.

МКК обучающихся по туристической специальности – это система знаний классификации языка, построения речи, функциональных процессов данных объектов, вариаций формулирования и разумения суждений в контексте изучаемого иностранного языка и, кроме этого, знаний диалектических, национальных и культурных особенностей носителей языка.

«Подход» как элемент методологии педагогической науки является основой системы обучения. Касается это и системы профильной подготовки менеджеров в области туристической деятельности. Определение категории «подход» в педагогике достаточно полно рассмотрено в работах И.А. Зимней [4].

По определению автора, подход в педагогике – это определенная позиция педагога, которая определяет организацию процесса обучения по той или иной специальности или направлению.

С теоретической точки зрения рассмотрение подходов к формированию межкультурной коммуникативной компетенции возможно осуществить за счет разработки ее концептуальной модели. В рамках исследования произведена разработка данной модели для учреждений среднего профессионального образования (далее – СПО) в ключе подготовки менеджеров туризма, где подходы формирования коммуникативной компетенции представляют наиболее важный блок модели.

Концептуальная модель МКК определяет ряд дидактических принципов, способствующих ее эффективному формированию:

- принцип системности и доступности обучения, его наглядности;
- принцип функциональности обучения;
- принцип междисциплинарности обучения;
- принцип профессиональной направленности обучения.

Остановимся подробнее на возможности реализации принципа профессиональной направленности обучения, так как именно он позволяет показать специфику формирования МКК у будущих менеджеров туризма.

Как показывает анализ выполненных ранее исследований [6; 7], а также личный опыт, практическая реализация принципа профессиональной направленности предполагает:

1) развитие у студентов – будущих менеджеров умений выполнять широкий комплекс мыслительных операций, сопоставимых с их будущей профессиональной деятельностью в сфере туризма;

2) конструирование преподавателями таких способов деятельности, которые имитируют профессиональную деятельность, которая будет способствовать формированию важных умений в сфере профессиональной коммуникации (рис. 1):

При этом развитие у студентов – будущих менеджеров туризма мыслительных умений и качеств личности, способствующих реализации общих и коммуникативных компетенций, содействует подготовке к успешной реализации профессиональных функций [6].



Рис. 1. Умения менеджеров туризма

Проведем подробный анализ ведущих методологических подходов формирования МКК:

1. Компетентностный подход.

Компетентностный подход определяет необходимость разработки основных образовательных конструктов при формировании МКК и определяет критерии качества образовательного процесса. Для практической деятельности в межкультурной сфере данный подход обусловливает необходимый перечень знаний, умений и навыков, которые должны быть реализованы в процессе обучения. Компетентностный подход обеспечивает организацию процесса проектирования качественной подготовки обучающегося, в том числе в части формирования межкультурной коммуникации, при этом состав компетенций может быть достаточно обширен.

Использование компетентностного подхода позволяет получить актуальные результаты образования и обучения, заключающиеся в способности обучающегося выполнять профессиональные задачи в области межкультурной коммуникации в туристической деятельности [1]. Основная задача использования компетентностного подхода при формировании МКК состоит в том, что обучающийся ориентируется на получение максимально эффективных результатов, а образовательная система обеспечивает высокий качественный уровень подготовки профильных специалистов [2].

Представляется справедливым заключить, что ключевой категорией при использовании компетентностного подхода выступает термин «компетенция», который используется при определении эффективности обучения, при освоении студентом той или иной дисциплины, что определяет его готовность по реализации профессиональных навыков в производственной деятельности туристической сферы [3].

2. Коммуникативно-ориентированный подход.

Владение иностранным языком для менеджера в туристической сфере является необходимой обязательной основой для формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Без освоения иностранного языка осуществление профессиональной деятельности менеджером туризма является неэффективной.

С этой целью представляется необходимым использование такого подхода, как коммуникативно-ориентированный, который обычно применяется при развитии речевой деятельности во всех ее видах [4]. Использование коммуникативно-ориентированного подхода развивает у обучающихся широкий спектр навыков, который, в свою очередь, по мере развития определяют готовность специалиста к осуществлению профессиональной деятельности.

Коммуникативно-ориентированный подход крайне важен с точки зрения методики преподавания иностранных языков. Именно навыки, формируемые при использовании данного подхода, обеспечивают комфортность выполнения профессиональных обязанностей при работе с носителями языка [5]. Работа по практической подготовке менеджеров туристической деятельности в системе СПО показывает, что при реализации коммуникативно-ориентированного подхода в процессе изучения языка обучающиеся знакомятся с особенностями культуры, образа и стиля жизни носителей языка, который изучается. На наш взгляд, это является крайне важным моментом при реализации коммуникативно-ориентированного подхода.

Современным направлением реализации процесса обучения по туристическим специальностям в рамках норм ФГОС является осуществление проектной деятельности. С позиции подготовки менеджеров туристической деятельности обозначенные факты являются принципиальными, так как традиции носителей языка и их социума напрямую связаны с требуемым и привычным форматом отдыха. Естественно, в разных странах они могут существенно отличаться, что обусловливает необходимость адаптации специалиста для работы в данных условиям, равно как и требует адаптации походов в туристическом обслуживании.

3. Организационно-деятельностный подход.

Организационно-деятельностный подход направлен на развитие практической составляющей в профессиональной деятельности менеджера туризма и направлен на формирование целого спектра качеств и навыков у будущего специалиста. Данный подход имеет личностный характер и направлен на развитие качеств у обучающегося, которые соответствовали бы требованиям профессиональной деятельности с практической позиции. Это придает данному подходу особую важность. Организационно-деятельностный подход развивает профессиональные личностные качества коммуникации в иностранной лингвистической среде и ориентирует будущего специалиста на обогащения вариантов коммуникации с носителями языка при освоении туристической специальности.

Для целей формирования МКК данный подход важен благодаря тому, что именно в рамках его использования производится ориентация обучающегося на формирование личностных качеств профессионала в своей отрасли, результативно выполняющего обязанности в межкультурной среде. Подход обусловливает высокую эффективность применения всех средств для реализации и формирования оптимальных условий межкультурной коммуникации в процессе трудовой деятельности. Также одним из преимуществ применения коммуникативно-деятельностного подхода является возможность развития посредством его мотивированности обучающегося в профессиональной среде. Это дает возможность конкретному специалисту ставить собственные индивидуальные цели в контексте формирования компетенции.

Данный подход дает возможность оптимизировать профессиональную деятельность менеджера туризма и одновременно позволяет проводить самооценку эффективности реализации МКК. Таким образом, возможно заключить, что организационно-деятельностный подход обеспечивает стимуляцию процесса самообразования у обучающихся, что имеет крайне большое значение в межкультурной коммуникативной среде.

4. Критериальный подход.

Критериальный подход авторами статьи видится в контексте формирования МКК будущих менеджеров туризма за счет обеспечения возможностей оценки уровня сформированности компетенции. Это позволяет осуществлять диагностику педагогических процессов на каждом этапе формирования компетенции и в процессе обучения в целом. Применение критериального подхода в данном случае необходимо и для определения уровня сформированности смежных компетенций.

Применение трехуровневой и шестиуровневой систем оценки осуществляется по мере подготовки обучающегося и соответствующего формирования МКК на базе изучения иностранного языка.

Использование критериально-уровневой системы формирования и оценки компетенции подразумевает, что данные показатели при эффективном обучении повышаются, ввиду чего становятся более сложными к выполнению и критерии оценки. По нашему мнению, использование подобной системы оценивания наиболее полно удовлетворяет требованиям к оценке уровня сформированности МКК у менеджеров туристической деятельности в системе СПО.

Данный подход показывает суть деятельности профессионального толка, а значит, позволяет осмыслить место и роль непосредственно личности в процессе работы с носителями языка. Это говорит о том, что данный подход является важной составляющей в деятельности будущих менеджеров туризма ввиду того, что дает возможность сегодняшним обучающимся осмыслить себя в профессии туристической отрасли. Применение этого подхода проявляет механизмы как поведенческой, так и рефлексивной активности, что, в свою очередь, является необходимой составляющей в процессе приобретения профессиональных навыков будущими менеджерами туризма.

Специфика использования ценностно-смыслового подхода в туристической отрасли заключается в понимании важности профессии и ценности наличия МКК для организации туристической деятельности. Это обеспечивает стремление в достижении новых результатов в профессиональной деятельности и идентификации себя как высокопрофессионального специалиста.

Ценностные категории выражают предельные ориентации знаний и интересов специалиста в области туризма относительно целевой общественной культурной группы при межкультурном общении. У различных групп данные ценностные характеристики могут существенно отличаться. Ценностно-смысловые категории с точки зрения формирования МКК у специалиста в области туризма, на наш взгляд, должны заключаться в идентификации себя как специалиста, готового к межкультурному общению на высоком уровне, идентификации смысловых и ценностных ориентиров конкретных социальных и национальных групп, а также в понимании смысловой нагрузки общения при выполнении трудовых обязанностей.

5. Личностно-временной подход.

Данный подход достаточно полно может быть использован для формирования МКК и определяет наличие мотивации к трудовой деятельности и обучению на основе личного смысла осуществления данной деятельности. Это обеспечивает развитие личности обучающегося или специалиста с учетом индивидуальных особенностей поведенческой модели и условий реализации образовательной и трудовой деятельности.

Опыт подготовки менеджеров туристической деятельности показывает, что в данной сфере от будущих специалистов наряду со знаниями, умениями и навыками требуется и высокий уровень интеллекта. Применение личностно-временного подхода демонстрирует место и роль педагога при формировании МКК, что обусловливает определенные требования к образовательной среде. Именно от педагога зависит создания комфортных условий для роста личностного потенциала в рамках обучения, в том числе иностранным языкам. Образовательная среда должна соответствовать по своим условиям возможностям раскрытия потенциала каждого конкретного обучающегося, что в условиях подготовки студен-



Рис. 2. Основные этапы развития МКК у студентов в процесс профессиональной подготовки

тов в группах является важной задачей и определенным «вызовом» для каждого конкретного педагога.

Большое значение при реализации личностно-временного подхода имеет обогащение речевого опыта в случае обучения иностранным языкам, который со временем возрастает в случае правильной реализации подхода, что оказывает положительное воздействие на морфогенез МКК. Личностно-временной подход способствует проявлению индивидуальности обучающихся, что, в свою очередь, может быть использовано в контексте роста профессионализма в межкультурной среде.

В ключе использования данного подхода в вопросах формирования МКК важную роль играет наличие субъектного опыта межкультурного общения обучающихся. При этом важным является опыт работы и профессиональной деятельности в части, касающейся межкультурной коммуникации.

Опираясь на данные, полученные другими исследователями [8], а также на собственный опыт педагогической работы, были выделены ведущие этапы развития МКК у студентов в процесс профессиональной подготовки:

1 этап – ознакомительный;
2 этап – поисково-информационный;
3 этап – практико-тренировочный;
4 этап – обобщающий.

Содержание данных этапов представлено на рис. 2.

Последовательное прохождение всех этапов развития МКК должно способствовать осознанию специфичности собственной культуры и ее влияния на мировосприятие и общение с представителями других культур, преодолению монокультурности мировоззрения, что особенно важно в туристической сфере.

Необходимым также является актуализация полученного опыта в рамках процесса обучения и возможности его применения при решении конкретных задач в процессе прохождения производственной практики и дальнейшей профессиональной деятельности.

Рассмотренные подходы и этапы формирования МКК по результатам практического применения в системе обучения менеджеров туризма в рамках СПО показали свою эффективность. Справедливо заключить, что наиболее эффективно данные подходы будут работать при их комплексном применении в образовательном процессе.

В работе приведены основные методические и теоретические положения относительно подходов к развитию МКК менеджеров туристической деятельности при их подготовке в системе СПО. Произведена характеристика шести основных подходов, изложены практические особенности их применения.

Формирование МКК при применении данных подходов имеет ряд принципов. Основные из них – применение междисциплинарных связей и обеспечение системного подхода, реализация проектного подхода.

Продемонстрированы основы применения подходов и их результаты в области формирования МКК на базе профессиональной подготовки менеджеров туризма, которые показывают, что каждый из подходов крайне важен, так как с методической точки зрения затрагивает разные способы формирования компетенции, при этом подходы тесно связаны между собой и наиболее эффективны при комплексном использовании.

Библиографический список

1. Zhussupova R.F., Beisembayeva Zh.A. Modeling online grouping for developing intercultural communicative competence of pre-service teachers at university. *Cross-Cultural Studies: Education and Science*. 2021; T. 6, № 1:1 12–126.
2. Taukeeva K.S., Baisaparova D.T., Alipbaeva G. The problems and methods of formation of cognitive component of intercultural communicative competence in FLT. *Повышение качества образования, современные инновации в науке и производстве*: сборник трудов Международной научно-практической конференции. Экибастуз, 2021; Ч. 1: 527–531.
3. Анненкова А.В. Формирование коммуникативной компетенции студентов посредством новостных репортажей. *Байкальский Вестник ДААД*. 2020; № 1: 81–86.
4. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Arinov A. Methodological guides for accelerated learning technology in the development of intercultural communicative competencies. *Экономика и социум*. 2020; № 4 (71): 161–166.
6. Куприна Т.В. *Развитие межкультурной коммуникативной компетентности студентов-менеджеров при изучении иностранного языка*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2006.
7. Чакур К.С. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции будущих менеджеров туризма: теоретический аспект. *Гуманитарные науки*. Ялта, 2024; № 2 (66): 76–83.
8. Эрнст М.Г. *Развитие межкультурной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения иностранного языка*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Брянск, 2008.

References

1. Zhussupova R.F., Beisembayeva Zh.A. Modeling online grouping for developing intercultural communicative competence of pre-service teachers at university. *Cross-Cultural Studies: Education and Science*. 2021; T. 6, № 1:1 12-126.
2. Taukeeva K.S., Baisaparova D.T., Alipbaeva G. The problems and methods of formation of cognitive component of intercultural communicative competence in FLT. *Povyshenie kachestva obrazovaniya, sovremennye innovacii v nauke i proizvodstve*: sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. `Ekibastuz, 2021; Ch. 1: 527-531.
3. Annenkova A.V. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii studentov posredstvom novostnyh reportazhej. *Bajkal'skij Vestnik DAAD*. 2020; № 1: 81-86.

4. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
5. Arinov A. Methodological guides for accelerated learning technology in the development of intercultural communicative competencies. *`Ekonomika i socium*. 2020; № 4 (71): 161-166.
6. Kuprina T.V. *Razvitie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov-menedzherov pri izuchenii inostrannogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2006.
7. Chakur K.S. Formirovanie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii buduschih menedzherov turizma: teoreticheskij aspekt. *Gumanitarnye nauki*. Yalta, 2024; № 2 (66): 76-83.
8. `Ernst M.G. *Razvitie mezhkul'turnoj kompetentnosti studentov tehnicheskogo vuza v processe izucheniya inostrannogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Bryansk, 2008.

Статья поступила в редакцию 17.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-297-299

***Gorbunova N.V.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*

THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN SOLUTION OF A PROBLEM OF INFORMATIONIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION. The article examines the principle of continuity in solving a problem of informationization in vocational education. Introduction of digital technologies into educational processes significantly affects both the quality of education and the continuity between various stages of professional training. The paper explores existing theoretical models and approaches related to the integration of information technologies and continuity in education, providing an overview of relevant research in the field. A key aspect of the research is the analysis of the relationship between information technologies and the educational process, highlighting challenges and opportunities for maintaining continuity at all levels of education. The study provides a theoretical framework for understanding the significance of informationization in modern professional education and offers recommendations for its further development.

Key words: **continuity, informationization of education, professional education, pedagogy, educational technologies**

***Н.В. Горбунова**, д-р пед. наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*

ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена исследованию принципа преемственности в решении проблемы информатизации профессионального образования. Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс существенно влияет как на качество образования, так и на преемственность между различными стадиями профессиональной подготовки. В работе анализируются существующие теоретические модели и подходы, связанные с интеграцией информационных технологий и преемственности в образовании, представлен обзор соответствующих исследований в этой области. Особое внимание уделяется взаимосвязи информационных технологий и образовательного процесса, выявлению проблем и возможностей для сохранения преемственности на всех уровнях образования. Исследование предоставляет теоретическую основу для понимания значимости информатизации в современном профессиональном образовании и предлагает рекомендации для дальнейшего развития данной области.

Ключевые слова: **преемственность, информатизация образования, профессиональное образование, педагогика, образовательные технологии**

Актуальность исследования принципа преемственности в решении проблемы информатизации профессионального образования обусловлена быстрым развитием технологий и их влиянием на педагогическую практику. В то время как традиционные образовательные подходы ориентированы на статичность и последовательность, новые формы обучения, поддерживаемые цифровыми технологиями, требуют гибкости и способности к адаптации [1–5]. В связи с этим возникает научный вопрос: как обеспечить преемственность образовательных процессов на разных уровнях системы профессионального образования при активном внедрении информационных технологий? По мнению Михайловой В.А., основным препятствием на пути эффективной информатизации образования является отсутствие четкой и последовательной системы, обеспечивающей преемственность на всех уровнях обучения. Это связано с недостаточной координацией между различными образовательными учреждениями, а также с проблемами интеграции новых образовательных технологий в уже существующие методики [4].

Исследования, посвященные принципу преемственности в образовании, уже давно показали его важность для успешного перехода между различными образовательными уровнями. Однако в области профессионального образования, особенно в контексте его информатизации, существует ряд пробелов, которые требуют дополнительного внимания. Внедрение информационных технологий должно быть направлено на создание непрерывного образовательного процесса, который будет учитывать, как потребности студентов, так и требования современного рынка труда. Однако на практике часто возникает проблема несоответствия между уровнем цифровых компетенций преподавателей и студентов, что снижает эффективность применения информационных технологий.

Целью данного исследования является анализ теоретических моделей преемственности в условиях информатизации профессионального образования и выявление основных факторов, влияющих на успешную интеграцию информационных технологий в образовательный процесс. Задачи исследования включают анализ роли информационных технологий в обеспечении преемственности на различных уровнях образования; исследование влияния цифровых технологий на структуру и содержание профессиональных образовательных программ.

Методология исследования включает теоретический анализ существующих исследований в области информатизации образования и педагогической преемственности, а также моделирование возможных путей интеграции новых технологий в образовательный процесс. В статье также рассматривается роль современных информационных образовательных технологий как важного элемента, обеспечивающего преемственность в обучении.

Научная новизна исследования заключается в систематизации подходов к преемственности в контексте цифровизации образования. Впервые была предложена теоретическая модель, включающая интеграцию цифровых технологий на всех уровнях образования и их роль в обеспечении преемственности образовательных траекторий. Это исследование расширяет существующие теоретические рамки и подчеркивает важность цифровой инфраструктуры и педагогических методов в процессе преемственности.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии теории преемственности в условиях цифровых изменений, а также в интеграции новых педагогических подходов и технологий, которые способствуют созданию непрерывной образовательной траектории. Работа вносит вклад в осмысление образовательных трансформаций, происходящих на всех уровнях образовательной системы.

Практическая значимость исследования заключается в его применении для образовательных учреждений, внедряющих цифровые технологии. Рекомендации, предложенные в исследовании, могут быть использованы при разработке учебных планов и программ, а также в процессе подготовки преподавателей к работе в условиях цифровизации. Важно, чтобы образовательные учреждения обеспечивали равный доступ к образовательным ресурсам для всех студентов и развивали цифровые компетенции преподавателей.

Принцип преемственности в образовании является ключевым элементом для обеспечения непрерывности и последовательности образовательного процесса. В педагогической теории преемственность понимается как принцип, который обеспечивает логическое и содержательное единство между различными уровнями образования. Одним из основополагающих теоретических подходов к преемственности является концепция «связи образовательных ступеней» (к примеру, связь школьного и высшего образования), которая была предложена ещё в работах А.В. Шатилова. Согласно этой концепции, преемственность реализуется через передачу знаний и опыта между образовательными этапами, что способствует качественному переходу студентов от одного уровня к другому.

В работах Рогачевой И.Н. акцентируется внимание на необходимости разработки системы преемственности, которая не только включает в себя продолжение образования на более высоком уровне, но и отражает интеграцию новых технологий и методов обучения в структуру образовательного процесса [5]. Преемственность рассматривается как динамичная категория, которая требует постоянной адаптации в ответ на изменения в образовательной среде и требования рынка труда.

В последние десятилетия информатизация образования стала важной частью образовательной политики многих стран. Внедрение информационных тех-

нологий в образовательный процесс несет в себе не только возможность улучшения качества образования, но и значительные вызовы для преемственности в обучении. Основным подходом в исследованиях по информатизации образования является концепция «информационного общества», которая была развита в работах ученых, таких как Л.К. Хейфец и В.Н. Чернышев. Они утверждают, что цифровизация образования должна способствовать не только улучшению процесса обучения, но и обеспечению его гибкости и доступности для всех участников образовательного процесса.

Современные теории информатизации образования, предложенные исследователями, такими как Лаврова Т.А., подчеркивают важность интеграции информационных технологий на всех уровнях образовательной системы, начиная с дошкольного образования и заканчивая послевузовским обучением [3]. В этом контексте информатизация является не только инструментом для улучшения учебного процесса, но и ключевым фактором для обеспечения преемственности образования. Например, внедрение виртуальных образовательных платформ, электронных учебников и различных онлайн-курсов позволяет создать пространство для постоянного обучения и саморазвития студентов, что делает процесс образования непрерывным и динамичным.

В работах Кузнецовой Н.В. рассматривается концепция «цифровой преемственности», которая предполагает использование цифровых технологий для обеспечения связности и логики учебных курсов на различных уровнях образования [2]. Она утверждает, что преемственность в условиях информатизации возможна только в случае разработки единой образовательной среды, которая объединяет различные формы обучения, включая традиционное и дистанционное.

В последние годы педагогическая информатизация стала неотъемлемой частью образовательного процесса, и различные исследования сосредоточены на ее влиянии на преемственность. В работах Барабанова В.П. подчеркивается важность разработки целостных моделей педагогической информатизации, которые обеспечивали бы последовательность и преемственность в обучении студентов, начиная с ранних этапов и заканчивая профессиональной подготовкой [1]. Он отмечает, что интеграция технологий в учебный процесс помогает создать гибкую образовательную систему, которая учитывает индивидуальные потребности студентов и позволяет им продолжать обучение на разных уровнях образования без потери связи и последовательности.

Современные исследования, такие как работы Лавровой Т.А., акцентируют внимание на необходимости создания «умных» образовательных технологий, которые учитывали бы особенности обучения на разных уровнях и обеспечивали эффективное взаимодействие между учащимися и преподавателями. По ее мнению, использование таких технологий способствует улучшению преемственности в обучении, создавая условия для непрерывного образования, которое направлено на развитие цифровых компетенций и подготовку студентов к требованиям современного рынка труда [3].

Таким образом, современная педагогическая информатизация не только улучшает образовательный процесс, но и играет ключевую роль в обеспечении преемственности образования, позволяя создавать единую образовательную среду, где переход от одного уровня обучения к другому происходит без значительных трудностей и потерь в качестве знаний и навыков.

В условиях стремительной цифровизации образования важным является разработка теоретической модели преемственности, которая учитывает специфику цифровых технологий и их интеграцию на различных этапах профессиональной подготовки. Теоретическая модель преемственности в контексте цифровых технологий включает в себя несколько ключевых компонентов:

1. Цифровая инфраструктура – создание устойчивой и доступной образовательной платформы, которая обеспечивает беспрепятственное взаимодействие между различными образовательными уровнями.

2. Информационные образовательные ресурсы – это электронные учебники, онлайн-курсы, виртуальные лаборатории, мультимедийные материалы и другие ресурсы, которые могут быть использованы на всех уровнях образования. Преемственность в данной модели выражается в том, что материалы и методы обучения должны быть совместимы и нацелены на обеспечение непрерывного перехода от одного уровня образования к другому.

3. Педагогические стратегии и методы обучения – инновационные подходы к обучению, такие как смешанное обучение (blended learning), перевернутый класс (flipped classroom) и другие гибкие модели обучения, становятся важным элементом обеспечения преемственности. Они интегрируют как традиционные, так и цифровые методы, создавая синергию для эффективного обучения и перехода между образовательными этапами.

Модель преемственности в условиях цифровых технологий предполагает также активное использование цифровых инструментов для мониторинга прогресса студентов и их цифровых компетенций, что, в свою очередь, способствует своевременной корректировке образовательных траекторий.

Внедрение информационных технологий в учебные планы и методы преподавания оказывает значительное влияние на организацию учебного процесса и преемственность образования. Одним из примеров является интеграция электронных образовательных платформ и систем дистанционного обучения (LMS – Learning Management System) в учебный процесс, что позволяет создавать гибкие учебные траектории, адаптированные к индивидуальным потребностям студентов. Лаврова Т.А. подчеркивает, что информационные технологии, такие как виртуальные классы, симуляторы и образовательные приложения, не только усиливают взаимодействие между преподавателями и студентами, но и создают пространство для самостоятельного изучения материала, что способствует лучшему усвоению знаний и обеспечению преемственности между различными уровнями образования [3].

Одной из важных задач, с которой сталкиваются образовательные учреждения, является обновление учебных планов с учетом новых технологий. Как отмечает Рогачева И.Н., успешное внедрение цифровых технологий в учебные планы требует не только изменения формата материалов, но и разработки новых методик преподавания, которые учитывают специфику цифрового контента и методов работы с ним [5]. Информационные технологии, внедряемые в учебные программы, должны быть направлены на развитие цифровых компетенций студентов, что, в свою очередь, обеспечивает успешное переходы на более высокие уровни образования, а также облегчает их адаптацию к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, встраивание информационных технологий в учебные планы и методы преподавания требует комплексного подхода, который сочетает в себе как обновление содержания образования, так и подготовку преподавателей к новым методам работы. Это также подразумевает необходимость создания новых критериев оценки знаний и умений студентов, что является частью преемственности образовательного процесса.

Взаимодействие различных образовательных уровней в условиях цифровизации является неотъемлемой частью концепции преемственности. Важно, чтобы переход от одного уровня образования к другому был логичным и органичным, и для этого необходимо учитывать, как академические, так и технологические аспекты.

Механизм преемственности между уровнями образования с учетом внедрения информационных технологий можно рассматривать через концепцию «цифрового моста», которая предполагает наличие связующих элементов между различными этапами образовательной подготовки. В работах Кузнецовой Н.В. подчеркивается, что создание цифрового моста между школьным, средним профессиональным и высшим образованием требует разработки гибкой системы, которая учитывала бы специфику каждой образовательной ступени, но при этом обеспечивала непрерывность знаний и компетенций [2]. Это означает, что образовательные учреждения должны взаимодействовать, интегрируя образовательные ресурсы и технологии таким образом, чтобы студенты, переходя от одного уровня обучения к другому, могли не только сохранить, но и развить полученные знания.

Проблема преемственности в условиях цифровизации образования требует комплексного подхода, который включает в себя как теоретические, так и практические аспекты. В ходе исследования было установлено, что принцип преемственности, будучи ключевым элементом образовательного процесса, требует адаптации к новым условиям, вызванным внедрением информационных технологий. Важно, чтобы переход между различными уровнями образования – от школьного до профессионального – происходил не только в контексте передаваемых знаний, но и с учетом использования цифровых инструментов и образовательных платформ.

Цифровизация образования предоставляет уникальные возможности для улучшения преемственности, так как она позволяет создать единое образовательное пространство, где доступ к материалам и образовательным ресурсам осуществляется беспрепятственно и гибко. По мнению многих исследователей, таких как Рогачева И.Н. и Лаврова Т.А., внедрение технологий, таких как электронные учебники, онлайн-курсы и системы дистанционного обучения, способствует созданию условий для непрерывного образования, где студенты могут с легкостью переходить от одного уровня обучения к другому, не теряя в качестве и актуальности знаний и навыков [2; 5].

Однако успешная интеграция цифровых технологий в образовательный процесс требует не только технологического обеспечения, но и пересмотра педагогических методов и подходов, что является важным аспектом для обеспечения преемственности образования в цифровом контексте [3; 4]. Вместе с тем необходимо учитывать вызовы, связанные с неравномерным доступом к цифровым технологиям, что может стать препятствием для обеспечения равных условий обучения. Это подчеркивается в исследованиях, таких как работы Барабанова В.П., где обращается внимание на важность создания условий для доступности образовательных ресурсов на всех уровнях образования [1]. Проблема цифрового неравенства требует дальнейшего изучения, чтобы преемственность в образовательном процессе была доступна всем студентам.

Таким образом, исследования в области преемственности и цифровизации образования продолжают оставаться важным направлением в педагогической науке, требующим внимания к новым подходам и методам, которые могут существенно изменить образовательный процесс и улучшить качество образования на всех его уровнях. Эти исследования являются не только теоретическими, но и практическими, поскольку направлены на создание условий для оптимальной интеграции цифровых технологий в образование и на преодоление вызовов, возникающих на этом пути.

В ходе исследования проблемы преемственности в условиях цифровизации образования были получены следующие выводы:

1. Внедрение информационных технологий в образовательный процесс создаёт возможности для обеспечения преемственности между различными уровнями образования. Цифровые платформы и инструменты, такие как системы дистанционного обучения, онлайн-курсы и электронные ресурсы, способствуют непрерывному доступу к учебным материалам и предоставляют возможности для гибкой адаптации образовательных траекторий студентов.

2. Преемственность в условиях цифровизации образования требует пересмотра традиционных методов обучения. Важно разработать гибкие педагогические стратегии, которые интегрируют как традиционные, так и цифровые методы, обеспечивая таким образом эффективный переход между уровнями образования. Это включает в себя использование смешанных методов обучения, перевёрнутых классов и других инновационных подходов.

3. Успешная интеграция цифровых технологий в образовательный процесс требует подготовки педагогов к новым условиям работы. Это включает в себя развитие цифровых компетенций преподавателей и создание условий для их постоянного профессионального роста и обучения.

Результаты данного исследования могут быть использованы для разработки стратегий цифровой трансформации образовательных учреждений. Дальнейшие исследования в области преемственности и цифровизации образования необходимы для более глубокого понимания процессов цифровых трансформаций и их влияния на образовательную практику.

Библиографический список

1. Барабанов В.П. *Теория и практика инновационного обучения в условиях цифровизации образования*. Москва: Издательство РГУ, 2018.
2. Кузнецова Н.В. Информатизация и преемственность в образовании: теоретический подход. *Современные проблемы образования*. 2019; № 4: 45–50.
3. Лаврова Т.А. *Проблемы внедрения информационных технологий в профессиональное образование*. Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2017.
4. Михайлова В.А. Педагогическая преемственность и её значение для устойчивого образовательного процесса. *Вестник педагогики и психологии*. 2016; № 2: 72–79.
5. Рогачева И.Н. *Информационно-образовательные технологии как фактор преемственности в обучении*. Москва: Издательство «Педагогика», 2020.

References

1. Barabanov V.P. *Teoriya i praktika innovacionnogo obucheniya v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya*. Moskva: Izdatel'stvo RGU, 2018.
2. Kuznecova N.V. Informatizaciya i preemstvennost' v obrazovanii: teoreticheskij podhod. *Sovremennye problemy obrazovaniya*. 2019; № 4: 45-50.
3. Lavrova T.A. *Problemy vnedreniya informacionnyh tehnologij v professional'noe obrazovanie*. Ekaterinburg: Ural'skij federal'nyj universitet, 2017.
4. Mihajlova V.A. Pedagogicheskaya preemstvennost' i ee znachenie dlya ustojchivogo obrazovatel'nogo processa. *Vestnik pedagogiki i psihologii*. 2016; № 2: 72-79.
5. Rogacheva I.N. *Informacionno-obrazovatel'nye tehnologii kak faktor preemstvennosti v obuchenii*. Moskva: Izdatel'stvo «Pedagogika», 2020.

Статья поступила в редакцию 15.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-299-302

***Zembatova L.T.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogical Education, K.L. Khetagurov North Ossetian State University (Vladikavkaz, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru*
***Kerefov Z.Kh.**, postgraduate, Department of Pedagogical Education, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru*

THE ROLE OF A TEACHER IN EDUCATING A SOCIALLY SUCCESSFUL STUDENT. The article discusses various approaches to understanding such categories as "success", "successfulness", "socially successful personality", and proves the necessity of forming a socially successful personality, as the period of studying at a general education institution is the most favorable for this. Based on the scientific and methodological literature on the topic of the study, the authors have shown that the problem of social success in psychological and pedagogical science has not been comprehensively studied, and only some aspects of this phenomenon have been examined. The article describes the role of a teacher-educator in the development of a socially successful individual, and various aspects of their activities in this process. The authors present some results of an experimental study that reflects the degree of social success achieved by students in the final grades of two schools in Vladikavkaz. The article concludes that one of the leading conditions ensuring the effectiveness of the formation of a socially successful student's personality is a teacher-educator, a person with moral qualities who loves children immensely and is not indifferent to their destinies.

Key words: **success, successfulness, socially successful, schoolchild, pedagogical conditions, additional education**

***Л.Т. Зембатова**, д-р пед. наук, проф., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, Чеченский государственный университет имени А.А.Кадырова, г. Грозный, E-mail: 21lala@mail.ru*
***З.Х. Керефов**, аспирант, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: 21lala@mail.ru*

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ВОСПИТАНИИ СОЦИАЛЬНО УСПЕШНОГО ШКОЛЬНИКА

В статье рассматриваются различные подходы к пониманию таких категорий, как «успех», «успешность», «социально успешная личность», доказывается необходимость формирования социально успешной личности, а период обучения в общеобразовательном учреждении является наиболее благоприятным для этого. Авторы на основе анализа научно-методической литературы по теме исследования показали, что проблема формирования социальной успешности в психолого-педагогической науке не получила целостного изучения, изучены лишь некоторые аспекты этого явления. В статье описана роль педагога-воспитателя в становлении социально успешной личности, описаны различные направления его деятельности в данном процессе. Приведены результаты, отражающие уровень социальной успешности учеников выпускных классов двух школ г. Владикавказ на начало экспериментального исследования. В статье были сделаны выводы о том, что одним из ведущих условий, обеспечивающих эффективность становления социально успешной личности школьника, является наличие педагога-воспитателя, человека, обладающего нравственными качествами, безмерно любящего детей и неравнодушного к их судьбам.

Ключевые слова: **успех, успешность, социально успешный школьник, педагогические условия, дополнительное образование**

Актуальность представленного исследования обусловлена изменениями, происходящими последние два десятилетия в социальной, экономической и политической сферах, которые коснулись в первую очередь молодежь. Современные молодые личности находятся в процессе определения своего места в обществе, где наблюдается нестабильность общественного сознания. Одной из приоритетных задач для себя они определяют стать успешными. Успешность большинство молодых людей соотносят с материальным благополучием. Анализ различной информации, полученной на основе опубликованных статей отечественных и зарубежных учёных по теме исследования [1–15 и др.], позволяет сделать вывод о том, что проблема социальной успешности в науке не получила всестороннего целостного изучения. В зоне внимания учёных-исследователей оказались только некоторые аспекты данной проблематики. Причём первоначально она рассматривалась, прежде всего, психологами:

– американский учёный Д. МакКлелланд [13] ещё в XX в. разработал технологию формирования установки на успех в больших и малых сообществах;

– А. Матиас и др. [9] изучали особенности поведения личности в процессе осуществления какой-либо деятельности, которые были направлены на успех;

– выдающийся отечественный учёный-психолог Ю.М. Орлов [15] считал, что достижение успеха является одной из приоритетных потребностей человека и т. д.

Российский исследователь Г.Л. Тульчинский [14] сформулировал четыре основные формы успеха (рис. 1).

Практически все учёные склоняются к мысли о том, что достижение успеха невозможно без направленности на успех, формирование которой осуществляется, начиная с детского возраста. При этом большая роль в этом процессе данной направленности отводится школе. Но в целом прикладные аспекты данной проблемы в контексте педагогической науки, в частности проблема воспитания социально успешного школьника в образовательном процессе общеобразовательной школы и роль педагога, исследованы не были. Между тем мы считаем, что вышеобозначенная проблема является крайне актуальной для школьной практики

Основные формы успеха (по Г.Л. Тульчинскому)

Результативный успех, приносящий личности некую «популярность» в социуме	Успех в признании со стороны «значимых других»;	Успех, как преодоление возникающих трудностей	Успех как реализация признания, когда важен сам процесс деятельности, которая приносит удовлетворение

Рис. 1. Ведущие формы успеха (по Г.Л. Тульчинскому) [14]

и общества в целом. Это и определило выбор темы исследования, которая носит междисциплинарный характер и сформирована на стыке социальной и педагогической психологии, педагогики.

Цель нашей статьи заключается в анализе вопросов, связанных с формированием социально успешного школьника и роли педагога в данном процессе.

Задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели:

– изучить различные подходы к определению сущности понятий «успех», «успешность», «социально успешная личность»;

– выявить роль педагога в становлении социально успешной личности;

– определить уровень сформированности социальной успешности старшеклассников (на примере общеобразовательных школ № 50 и № 28 г. Владикавказа).

Применялись следующие методы: анализ специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику; наблюдение, беседа, метод анкетирования, методы математической обработки данных.

Научная новизна заключается в обобщении представлений о понятии «социально успешная личность» (далее – СУЛ) и уточнении его в аспекте нашего исследования.

Теоретическая значимость заключается в систематизации научных знаний о понятиях «успех», «успешность», «социально успешная личность» (СУЛ); определена роль педагога в становлении социально успешной личности (СУЛ).

Практическая значимость: представленные результаты исследования могут быть использованы при подготовке специалистов педагогического направления и повышения квалификации работников образования.

Изменения, происходящие в различных сферах российского общества, требуют пересмотра приоритетов в обучении и воспитании школьников. Главной целью образования выдвигается подготовка личностей, способных быстро и творчески справляться с решением поставленных задач в условиях насыщенности разнообразных информационных технологий, то есть быть успешными в процессе реализации будущей профессиональной деятельности, своевременно реагируя на изменения социокультурной среды. К ведущим требованиям ФГОС ООО относятся обеспечение эффективного воспитания обучающихся и подготовка их к функционированию в современных условиях постоянно изменяющейся социокультурной среды (раздел III п. 18.2.3), важнейшая задача которых – социализация в целом и достижение социальной успешности в частности [4]. При этом социальная успешность личности (СУЛ) во многом означает, что личность может адекватно и максимально выгодно для себя применить имеющиеся способности и компетенции в условиях профессиональной деятельности и занять определённое место в социуме, которое удовлетворяло бы её основные потребности и при этом приносило бы максимальную пользу социуму.

Проведённый теоретический анализ показал, что на сегодня сформирована базисная основа для постановки и решения проблемы формирования социальной успешности личности (СУЛ) в процессе обучения и воспитания. Проблемой социальной успешности обучающихся занимались такие учёные-исследователи, как Н.А. Баранец [2], Е.Ю. Варламова [3], С.О. Кожакина [7]; М.А. Новак [8] и др. Формированию некоторых составляющих социальной успешности (субъектной составляющей) посвятили свои фундаментальные труды выдающиеся отечественные учёные – Л.И. Божович, Л.В. Мардахаев. Изучение трудов, посвященных формированию социальной успешности обучающихся, показал, что авторы использовали различные пути, дидактические и воспитательные возможности, а также разнообразные средства для решения данной проблемы (рис. 2):

Средства формирования социальной успешности школьников		
	Н.А. Баранец [2]	На основе технологии формирования социальной успешности младшего школьника
	Н.А. Батурин [1]	На основе воспитательных возможностей внеучебной и воспитательной деятельности общеобразовательной школы
	А. Збуцки [5]	Средствами организации дополнительного экономического образования школьников
	М.А. Новак [8]	Средствами ресурсов педагогических возможностей детского международного центра

Рис. 2. Средства формирования социальной успешности школьников в воззрениях различных отечественных исследователей

Для большинства людей слово *успех* означает состояние счастья, полноты жизни. Однако, как показывают исследования, для каждого человека понимание значения этого слова разное.

Сущность понятия «успех» трактуется по-разному. На основе анализа, в том числе «Толкового словаря русского языка» С.И. Ожегова [11], можно отметить, что успех – это удача в достижении чего-либо, общественное признание, высокие достижения в работе, учебе и других видах общественно полезной деятельности [11].

Однозначно, что успех следует рассматривать *как некий результат деятельности* человека. Близким по значению понятию «успех» считается слово *успешный,* которое употребляется в речи, когда окружающие признают высокие достижения человека в какой-либо сфере деятельности. В любом случае, по мнению большинства исследователей, *успешность* следует рассматривать как интегративное качество человека. Сущность понятия «социальная успешность» в научной литературе представлена широко (табл. 1).

Таблица 1

Различные трактовки понятия «социальная успешность»

№	ФИО	Определения понятия «социальная успешность»
1.	Батурин Н.А., Башкатов С.А., Гафарова Н.В. [1]	переживания человеком состояния удовлетворения, радости от достижения высокого результата в деятельности
2.	Михайлова Н.В. [10]	уровень социальных достижений, который признается успешным в данной стране и ее культурой
3.	Савенков А.И. [12]	развитие социальной компетентности и эмоционального интеллекта как предиктора жизненной успешности
4.	Кожакина С.О. [7]	совокупность компонентов социальной успешности, которые отражают объективные свойства личности (социальную адаптированность и активность), и субъективные (в виде адекватной самооценки, уверенности, самоуважения, мотивированности на успех

Трактовки понятия «социальная успешность» постоянно дополняются в зависимости от обращений ученых к данной проблематике. За основу нами в исследовании была взята следующая трактовка данной дефиниции (рис. 3):

Социальная успешность личности:

это интегративное качество, выражающееся в:

- адаптированности к социокультурным условиям проживания,
- социальной активности личности,
- сформированной адекватной самооценке,
- уверенности в себе,
- мотивированности к достижению успеха.

Рис. 3. Трактовка дефиниции «Социальная успешность личности», отражающая позицию авторов

В социальной успешности отражается вся жизнедеятельность школьника, как в стенах школы, так и за ее пределами. В силу того, что основным показателем обучения является оценка, то доминирующим показателем успешности школьника становится она, что в корне неверно. На наш взгляд, социальная успешность школьника в первую очередь зависит от организации воспитательной работы школы и созданного в ней комплекса организационно-педагогических условий, способствующих достижению успешности. Одним из этих условий, обеспечивающих эффективность воспитательной системы, является педагог-воспитатель, личность, обладающая нравственными качествами, безмерно любящая детей, неравнодушная к их судьбам. А. Матиас подчеркивал, что «тот, кто хочет воспитывать других, должен быть воспитанным сам. Не столько метод, сколько личность учителя оказывает воздействие на ученика. Только душа может воспитывать другую душу» [9].

Мировоззрение педагога-воспитателя определяет характер взаимоотношений учителя и ученика, способствует воспитанию у школьников таких качеств, как целеустремленность, самооценка, уверенность в себе, успешность и т. д. Можно с уверенностью сказать, что мастерство педагога – путь к школьнику. То обстоятельство, что все дети разные (по характеру, темпераменту, интеллектуальным особенностям, возможностями т. д.), налагает на педагога требование – быть гибким, восприимчивым к подопечным, искать все новые и новые подходы влияния на их развитие.

Неоценима роль педагога в формировании социально успешной личности школьника, так как он выявляет потенциальные возможности школьника, воспитывает и обучает его. Воспитательная и развивающая деятельность педагога многогранна и предполагает различные направления её реализации:

– ***осуществление индивидуализации*** (изучает способности, интересы и потребности каждого школьника с целью определения способа достижения успешности);

– ***стимулирование интересов*** *(создает образовательную среду, в которой школьник может реализовать свои интересы);*

– ***развитие самостоятельности*** *(оказывает помощь самостоятельно развивать личностные качества и когнитивные умения);*

– ***развитие социальных навыков*** (создает условия для приобретения школьником опыта работы в группе, а также разрешать конфликты мирным путём);

– ***обучение эмоциональной грамотности*** (помогает школьникам управлять своими эмоциями, понимать чувства других людей);

– ***поддержка и поощрение социально компетентного поведения*** (поддерживает школьников в приобретении социальных навыков, выделяя их достижения и успехи) [6].

Таким образом, роль педагог огромна в становлении личности ребенка, так как положительно влияет на его характер и личностные качества, помогает ему стать социально активным, грамотным и успешным.

Кроме того, именно от педагога, прежде всего, зависит качество предоставляемых услуг и образования в целом [16].

Одной из задач, сформулированных в нашем исследовании, являлось выявление количества школьников выпускных классов двух школ, считающих себя социально успешными. Исследование проводилось на базе двух государственных образовательных учреждений – СОШ № 50 и СОШ № 28. К исследованию были привлечены 68 выпускников и 5 педагогов-воспитателей.

Были использованы методы анкетирования, беседы, наблюдения. С помощью указанных методов выявлялись характерные черты социальной успешности старшеклассников; а также методики – тест ценностных ориентаций (М. Рокича в модификации Д.А. Леонтьева); успехи в социально значимой деятельности; навыки конструктивного поведения в трудных жизненных ситуациях. Были использованы следующие критерии, показатели и методики (см. табл. 2).

Таблица 2

Критерии, показатели и методики, используемые в исследовании

Критерии	Показатели	Диагностические методики
Самооценка	– реакция на замечания окружающих; – сомнения в собственных действиях, поступках	– опросник Г.Н. Казанцевой «Изучение общей самооценки»; – глубокое интервью
Адаптированность	– приятие других; – уверенность при взаимодействии с незнакомыми людьми, в незнакомой обстановке	– методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймона; – глубокое интервью
Самоактуализация	– стремление к раскрытию потенциала; – участие в творческих проектах; – стремление к поиску новых способов решения задач	– методика диагностики самоактуализации личности А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина; – глубокое интервью

Организация констатирующего этапа исследования осуществлялась сентябре–октябре 2024–2025 учебного года. Целью данного этапа – оценить уровни сформированности самооценки, самоактуализации и адаптации. Были определены следующие интервалы для уровней: низкий – от -4–10 б.; средний – от -3 до +3 б.; высокий – от +4 до +10 б.

Как видно из табл. 3, 47% учащихся попали в группу с высокой самооценкой. Сопоставляя результаты анкетирования и данные, полученные в ходе беседы и наблюдения, мы сделали вывод о том, что у некоторой части учащихся завышенная самооценка, но есть и такие, у которых заниженный уровень самооценки. Этот факт означает, что необходима работа по ознакомлению школьников с методами и приемами диагностики самооценки.

Таблица 3

Уровень сформированности самооценки выпускников на констатирующем этапе исследования

Уровни самооценки	ЭГ (СОШ №50, 38чел.)	КГ (СОШ №28, 33чел.)
Высокий	18 чел. (47%)	14 чел. (45%)
Средний	12 чел. (32%)	10 чел. (30%)
Низкий	8 чел. (21%)	9 чел. (25%)

Таблица 4

Уровень сформированности адаптации выпускников на констатирующем этапе исследования

Уровень самоактуализации	ЭГ(СОШ №50, 38 чел.)	КГ(СОШ №28, 33 чел.)
Высокий	11 чел. (29%)	9 чел. (27%)
Средний	18 чел. (47%)	14 чел. (44%)
Низкий	9 чел. (24%)	10 чел. (29%)

Данные табл. 4 свидетельствуют о том, что в процесс адаптации старшеклассников следует внести коррективы. Необходимо разработать механизм, способствующий развитию у старшеклассников навыков уверенного взаимодействия с людьми в незнакомой обстановке, свободному выступлению в новой для себя аудитории, умения уважать других и т. д.

Таблица 5

Уровень сформированности самоактуализации выпускников на констатирующем этапе исследования

Уровень адаптации	ЭГ(СОШ № 50, 38 чел.)	КГ(СОШ № 28, 33 чел.)
Высокий	13 чел. (34%)	12 чел. (37%)
Средний	19 чел. (49%)	15 чел. (47%)
Низкий	6 чел. (17%)	6 чел. (16%)

Данный показатель говорит о том, что также есть необходимость организации целенаправленной работы по формированию таких качеств, как быть открытым новому опыту, уметь применять творческие способности при поиске средств решения новых для себя задач, откликаться на предложение к участию в проектах.

Таким образом, наше исследование позволило нам сделать определенные выводы:

– понятие «социальная успешность» постоянно дополняется в зависимости от расширения знаний в освоении проблемы;

– одним из ведущих условий, обеспечивающих эффективность становления социально успешной личности школьника, является педагог-воспитатель, человек, обладающий нравственными качествами, безмерно любящий детей и неравнодушный к их судьбам;

– как показали результаты проведённого нами исследования, лишь каждый пятый старшеклассник достигает высокого уровня социальной успешности, каждый второй – среднего, каждый третий ребенок – низкого уровня;

– все это свидетельствует об актуальности организации совокупности педагогических условий, направленных на формирование социальной успешности у школьников.

Как уже отмечалось, одним из ведущих условий формирования социальной успешности у школьников является личность педагога, нацеленного на её развитие у учеников. Выявление других необходимых условий станет задачей нашего дальнейшего исследования и темой следующей научной статьи.

Библиографический список

1. Батурин Н.А., Башкатов С.А., Гафарова Н.В. Теоретическая модель личностного благополучия. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Психология. 2013; Т. 6, № 4: 4–14.
2. Баранец Н.А. *Технология формирования социальной успешности младшего школьника*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2011.
3. Варламова Е.Ю. *Организационно-педагогические условия обеспечения социальной успешности школьников*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Кострома, 2004.
4. *Государственное образование в Российской Федерации*: государственные общеобразовательные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Москва, 2014.
5. Збуцкий А. *Формирование социальной успешности школьников средствами экономического образования*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Ярославль, 2005.
6. Казанцева Г.Н. Роль эмоциональной культуры преподавателя в воспитании личности студентов: контекстный подход. *Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова*. Серия: Педагогика и психология, 2012, № 3 (1): 39–42.
7. Кожакина С.О. *Формирование социальной успешности подростков*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Саратов, 2014.
8. Новак М.А. Социальная успешность подростка как психолого-педагогический феномен. *Развитие образования*. 2019; № 4 (6): 93–96.

9. Матиас А. *Сочинения*: в 2 т. Санкт-Петербург, 1999.
10. Михайлова Н.В. Школа социальной успешности. *Вестник кафедры географии ВСГАО*. 2012; № 1-4 (6): 11–14.
11. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 1977.
12. Савенков А.И. *Психология воспитания*: учебное пособие. Москва, 2020.
13. МакКлелланд Д. *Мотивация человека*. Санкт-Петербург: Питер, 2007.
14. Тульчинский Г.Л. *Разум, воля, успех. О философии поступка*. Ленинград, 1990.
15. Орлов Ю.М. *Восхождение к индивидуальности*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991.

References

1. Baturin N.A., Bashkatov S.A., Gafarova N.V. Teoreticheskaya model' lichnostnogo blagopoluchiya. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Psihologiya. 2013; T. 6, № 4: 4-14.
2. Baranec N.A. *Tehnologiya formirovaniya social'noj uspeshnosti mladshego shkol'nika*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2011.
3. Varlamova E.Yu. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya obespecheniya social'noj uspeshnosti shkol'nikov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kostroma, 2004.
4. *Gosudarstvennoe obrazovanie v Rossijskoj Federacii*: gosudarstvennye obscheobrazovatel'nye standarty nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego i srednego (polnogo) obschego obrazovaniya. Moskva, 2014.
5. Zbuckij A. *Formirovanie social'noj uspeshnosti shkol'nikov sredstvami `ekonomicheskogo obrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Yaroslavl', 2005.
6. Kazanceva G.N. Rol' `emocional'noj kul'tury prepodavatelya v vospitanii lichnosti studentov: kontekstnyj podhod. *Vestnik MGGU im. M.A. Sholohova*. Seriya: Pedagogika i psihologiya, 2012, № 3 (1): 39-42.
7. Kozhakina S.O. *Formirovanie social'noj uspeshnosti podrostkov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Saratov, 2014.
8. Novak M.A. Social'naya uspeshnost' podrostka kak psihologo-pedagogicheskij fenomen. *Razvitie obrazovaniya*. 2019; № 4 (6): 93-96.
9. Matias A. *Sochineniya*: v 2 t. Sankt-Peterburg, 1999.
10. Mihajlova N.V. Shkola social'noj uspeshnosti. *Vestnik kafedry geografii VSGAO*. 2012; № 1-4 (6): 11-14.
11. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1977.
12. Savenkov A.I. *Psihologiya vospitaniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2020.
13. MakKlelland D. *Motivaciya cheloveka*. Sankt-Peterburg: Piter, 2007.
14. Tul'chinskij G.L. *Razum, volya, uspeh. O filosofii postupka*. Leningrad, 1990.
15. Orlov Yu.M. *Voshozhdenie k individual'nosti*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1991.

Статья поступила в редакцию 18.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-302-305

Kotov S.V., *Doctor of Sciences (Political Studies), Senior Lecturer, Head of Department of Technology and Vocational Education, Southern Federal University Academy of Psychology and Pedagogy (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: svkotov@sfedu.ru*
Petrova N.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Technology and Vocational Pedagogical Education, Southern Federal State Educational Institution of Higher Education, Academy of Psychology and Pedagogy (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: nppetrova@sfedu.ru*
Vyazmin A.A., *postgraduate, Department of Technology and Vocational Pedagogical Education, Southern Federal State Educational Institution of Higher Education, Academy of Psychology and Pedagogy (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: viazmin@sfedu.ru*

THE DEVELOPMENT OF MODERN TECHNOLOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION: ANALYSIS OF FOREIGN AND RUSSIAN EXPERIENCE. In the article, the authors examine issues of development of technological education in the context of digitalization. A scientific analysis of foreign and Russian research work on the development of technological education has been carried out using the Elicit artificial intelligence service. Based on the results of the analysis, key trends in the development of technological education, problems in the implementation of the subject "Technology (Workshop)" in the curriculum of general education institutions, as well as in the professional training of future technology teachers are identified. The study of the above-mentioned aspects of the content of technological education makes it possible to predict hypothetical trends in the development of technological education. A literary review of international and Russian scientific literature search engines allows to identify the following trends: the spread of STEM education, its possible replacement by technological education; the increasing influence of digitalization and information technology in the content of technological education; the introduction of advanced technologies such as artificial intelligence, robotics, 3D modeling, VR and AR technologies into technological education. Among the problems: a shortage of technology teachers; a decrease in the number of training programs for future technology teachers; the low level of professional readiness of technology teachers to use advanced technologies and tools.

Key words: **technological education, digitalization, STEM approach, training programs, Elicit service, main trends**

С.В. Котов*, д-р полит. наук, доц., зав. каф. технологии и профессионально-педагогического образования ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» Академия психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону, E-mail: svkotov@sfedu.ru*
Н.П. Петрова*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Академия психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону, E-mail: nppetrova@sfedu.ru*
А.А. Вязьмин*, аспирант, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» Академия психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону, E-mail: viazmin@sfedu.ru*

РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО И ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОПЫТА

В статье авторами рассмотрены вопросы развития технологического образования в контексте цифровизации. Осуществлён научный анализ зарубежной и отечественной литературы по развитию технологического образования с помощью сервиса с искусственным интеллектом Elicit. На основе результатов анализа были определены ключевые тренды в развитии технологического образования, проблемы в реализации предметной области «Технология», в учебной программе общеобразовательных учреждений, а также в профессиональной подготовке будущих учителей технологии. Исследование вышеуказанных аспектов содержания технологического образования дало возможность спрогнозировать гипотетические тенденции в развитии технологического образования. Литературный обзор международных и отечественных поисковых систем научной литературы позволил выделить следующие тренды: распространение STEM-образования, возможное замещение им технологического образования; увеличение влияния цифровизации и информационных технологий в содержании технологического образования; внедрение в технологическое образование передовых технологий таких как: искусственный интеллект, робототехника, 3D-моделирование, VR- и AR-технологии. Среди проблем: нехватка учителей технологии; снижение количества программ подготовки будущих учителей технологии; низкий уровень профессиональной готовности учителей технологии к применению передовых технологий и инструментов.

Ключевые слова: **технологическое образование, цифровизация, STEM-подход, учебные программы, сервис Elicit, основные тенденции**

Актуальность темы определена рядом факторов. Технологическое образование на сегодняшний день представляет динамично развивающуюся междисциплинарную область знания на стыке естественно-научных дисциплин и современных технологий. Богатый потенциал технологического образования обеспечен, прежде всего, внедрением современных технологий в его содержание. При этом стоит отметить, что для решения проблемы профессиональной подготовки педагогов-технологов отсутствует необходимая материально-техническая база в рамках изучения предметной области «Технология», не решены вопросы распределения нагрузки в учебных планах.

В статье представлены результаты системного анализа на основе сервиса Elicit и обзора литературы с применением различных международных электронных баз научной литературы, таких как Google Scholar, Scopus, Research Gate, РИНЦ и др. [1–10].

Цель исследования: выявить общие тенденции и проблемы в развитии технологического образования на основе анализа зарубежной и отечественной научной литературы.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом: раскрыть понятие «технологическое образование» в современном образовании; провести системный анализ литературы на базе сервиса Elicit; осуществить обзор литературы на основе поисковых баз научной литературы, отражающих сущностные тенденции в развитии технологического образования.

В ходе исследования авторами активно применялись следующие теоретические методы: анализ философской, педагогической, социологической отечественной и зарубежной литературы, контент-анализ документов.

Научная новизна статьи заключается в том, что в исследовании был проведён системный анализ развития зарубежного и отечественного технологического образования в контексте цифровизации, определены тенденции его развития.

Теоретическая значимость заключается в уточнении понятия «технологическое образование», выделены основные тренды его развития.

Практическая значимость – отмечены ключевые направления в содержании технологического образования: создание новых материалов, применение образовательной робототехники и искусственного интеллекта.

Вследствие развития современных технологий и трансформации содержания технологического образования проблема эффективности реализации и будущего развития технологического образования стоит особо остро, особенно в условиях нынешней геополитической обстановки. Подготовка высококлассных специалистов, способных на прорывы и инновации в области применения современных технологий, является одной из особо важных задач в развитии отечественного образования.

Анализ зарубежных и отечественных источников позволил выявить проблемы как в реализации технологического образования в школе, так и в профессиональной подготовке педагогических кадров, среди которых – отсутствие необходимой материально-технической базы, проблемы в распределении часовой нагрузки. Также острой видится проблема разработки теоретической основы развития технологического образования. Некоторые зарубежные исследователи рассматривают взаимоотношения человека и технологий сквозь призму философских и научных концепций, например таких как бихевиоризм, конструктивизм, социокультурные теории и т. д.

Что касается понятия «технологическое образование», в сборнике «Будущее технологического образования» (Кэти Бантинг, П. Джон Уильямс и Алистер Джонс) авторы представляют технологическое образование схематично, в виде пятиугольника с такими вершинами, как учебная программа, оценка, интерпретируемая природа технологии, культурный капитал обучающихся, педагогика. Взаимодействие между ними обеспечивает полноценную форму технологического образования [1, с. 2].

В том же сборнике Стив Кирл, интерпретируя феномен «человек – технология» с помощью бинарной герменевтики, отмечает, что технологическое образование представляет собой общий термин для обозначения областей образовательной деятельности, которая может существенно различаться в зависимости от юрисдикции. [1]. Мэрилин Флер пытается теоретизировать технологическое образование через призму культурно-исторической теории Выготского, применяя три взаимосвязанных концепции: инструменты и знаки как культурная практика, повседневные концепции и технологическом концепции в технологическом образовании, воображение и креативность в технологическом образовании. Технологическое образование развивает у человека способность воображать и создавать вещи, которые еще не спроектированы и не произведены, и благодаря этому технологическое образование способствует технологическому развитию общества. Таким образом, технологическое образование несет как этическую, так и моральную ответственность за поддержку представлений, которые поддерживают людей и сообщества в гармонии и способствуют благополучию более широкой экологической и социальной среды. Отсюда автор под технологическим образованием понимает высшую форму психологического развития учащегося, который может внести свой вклад в дальнейшую эволюцию и революцию общества [1, с. 53].

Анализируя отечественный опыт осмысления теоретизации технологического образования, отметим, что в рамках философской категории технология трактуется как всеобщий способ познания окружающего мира, обеспечивающий единство опредмечивания и распредмечивания знаний, создания предметного мира культуры и развития самого человека. Технология также рассматривается исследователями как социально-философская категория, культурологическое понятие, область научных познаний, психолого-педагогическая категория или компонент фундаментального ядра общего образования, наравне с естественно-научным и гуманитарными компонентами в рамках педагогической науки [2, с. 107].

В учебном пособии «Основы исследований в технологическом образовании» Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого мы можем найти следующее определение технологического образования: «Технологическое образование – это процесс и результат усвоения методов и средств преобразования и использования материи, энергии и информации в интересах и по плану человека, касательно образования, технология – интегративная образовательная область, синтезирующая научные знания из математики, физики, химии и биологии и показывающая их использование в промышленности, транспорте и других направлениях деятельности человека» [3, с. 15]. Сравнивая данные определения, мы отмечаем общий компонент познания обучающимися современных методов преобразовательной деятельности и формирования технологической грамотности в структуре технологического образования.

Как можно увидеть из вышеприведённого материала, технологическое образование нуждается в теоретико-методологической разработке, которая являлась бы общепризнанной. Вместе с тем позиции и подходы исследователей позволяют по-новому взглянуть на область технологического образования, например, сквозь культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, философию технологии и др. Данные подходы могут быть применены как при разработке и реализации учебной программы по дисциплине «Труд (технология)» в общеобразовательной школе, профессиональной подготовке будущих учителей технологии, так и в различных областях профессионального технологического образования. Ориентируясь на отечественных исследователей, в рамках данной статьи наиболее обобщённо можно представить технологическое образование как образовательную область, направленную на изучение обучающимися элементов современных технологий и формирование у них технологической грамотности.

Анализ зарубежного опыта развития технологического образования на основе сервиса Elicit

Системный обзор – метод исследования, цель которого заключается в критическом анализе всей доступной научной литературы по конкретной теме. Цель состоит в предоставлении полной картины состояния исследований в определенной области, выявлении пробелов и рекомендаций для дальнейших научных изысканий. Сервис Elicit представляет собой ИИ-инструмент, который позволяет производить анализ научной литературы на основе поисковой системы с искусственным интеллектом Semantic Shcolar. Поисковый запрос на системный анализ был следующим: «What are the general trends in the development of technological education in different countries?». В результате проведённого анализа сервис отобрал 50 статей. Далее были отобраны 10 статей в соответствии со следующими критериями:

1. Условия обучения: рассматривается ли в исследовании внедрение технологий в формальных образовательных учреждениях (K-12 или высшее образование);
2. Интеграция учебной программы: оценивается ли в исследовании, как технология интегрирована в учебную программу и практику преподавания;
3. Измеримые результаты: сообщают ли в исследовании о поддающихся количественной оценке результатах инициативы в области технологии образования;
4. Сфера охвата политики: анализируется ли в исследовании политика или реализация технологического образования на национальном или региональном уровне;
5. Тип исследования: является ли исследование первичным, с эмпирическими данными либо систематическим обзором/метаанализом;
6. Фокус на реализации: рассматривается ли в исследовании более широкое внедрение образовательных технологий помимо отдельного программного/аппаратного средства или отдельного случая в классе.

Согласно результатам анализа, глобальные тенденции в технологическом образовании свидетельствуют о переходе к цифровым компетенциям и практическому обучению, причем в разных странах они реализуются с разной степенью успешности. Исследования, проведенные в разных странах, показывают устойчивый сдвиг в технологическом образовании в сторону учебных программ, в которых особое внимание уделяется цифровым компетенциям, проектному обучению и более прочным отраслевым связям. Особенности развития технологического образования, согласно анализу, трактуются следующим образом. Исследования, проведенные в Финляндии, Австралии, Новой Зеландии и Португалии, свидетельствуют о более устоявшейся системе технологического образования с акцентом на цифровую интеграцию, подготовку учителей и инновации в учебных программах. Исследования, проведенные в России и некоторых частях Латинской Америки, выявляют проблемы, связанные с распределением ресурсов, подготовкой учителей и темпами реформирования учебных программ. В определенных контекстах в качестве барьера рассматривается недооценка практического образования в пользу академических достижений.

Обзор исследований на базе международных и отечественных платформ научной литературы

При отборе научной литературы, которая отображает общие тенденции развития технологического образования и его проблемы, применялись международные базы данных, такие как Springer Link, Google Shcolar, Research Gate, а также отечественные, такие как РИНЦ. Среди ключевых слов поиска были применены следующие: technological education, development of technological education, technology teacher training, перспективы технологического образования, тренды и противоречия в технологическом образовании. Особое внимание было уделено сборникам и монографиям международных научных сообществ, фокус исследования которых составлял анализ опыта и трендов развития технологического образования в разных странах. Таким образом были отобраны следующие источники:

1. The developing field of technology education: a review to look forward. Alister Jones, Cathy Buntting, Marc J. de Vries.

Таблица 1

Результаты обзора литературы с помощью сервиса Elicit

Регион	Тип реформы	Стратегия внедрения	Результаты
Россия	Трендовая модель для технокластеров	Обучение на основе проектов, сотрудничество университетов и бизнеса, науки. Интеграция технологий, инженерного дела, искусства и математики (STEAM)	Улучшенное соответствие потребностям промышленности повышенная эффективность обучения
Португалия	Цифровые навыки в высшем образовании	Интеграция цифровых технологий, использование европейских фреймворков	Улучшение навыков студентов, проблемы с безопасностью и доступом
22 страны (по всему миру)	Реформы национальных учебных программ	Опросы, проводимые экспертами, программы подготовки учителей	Существенные изменения в учебных планах, разная реализация
Финляндия	Образование на основе компетенций	Интеграция в другие предметы, элективные опции	Мотивация и окружающая среда являются ключевыми факторами, недооценка практического образования
Международный (Аргентина, Чили, Мексика)	Цифровое/инклюзивное образование	Систематический обзор, участие учителей, акцент на инклюзивности.	Расширенные цифровые компетенции, потребность в повышении квалификации учителей
8 стран (сравнительный анализ)	Техническая/профессиональная реформа	Анализ политики, децентрализация, региональное сотрудничество	Уроки для реформ, необходимость долгосрочных подходов
Новая Зеландия	Пересмотр учебной программы	Сотрудничество технологов и исследователей, исследование в классе	Переход к критической грамотности и акцент на практическое гражданство
6 стран (анализ учебных планов)	Реформа, основанная на стандартах	Теоретико-практический синтез, двухмерный режим	Упор на грамотность, адаптивность, разнообразие учебных планов
Международный (разработка программного обеспечения)	Реформа, организованная на индустрию	Анализ тенденций информационных технологий (ИТ), онтологическое моделирование, облачные платформы	Потребность в востребованности на рынке, медленная адаптация
Международный (разработка программного обеспечения)	Промышленная реформа	Анализ тенденций в области информационных технологий (IT), онтологическое моделирование, облачные платформы	Потребность в востребованности на рынке, медленная адаптация
Австралия	Реформа школьного образования/подготовки учителей	Сотрудничество университета и промышленности, подбор оборудования	Широкая концептуальная основа, повышение потенциала учителей

2. P John Williams, Alister Jones, Cathy Buntting Editors The Future of Technology Education

3. International Technology Teacher Education in the Asia-Pacific Region

4. Галустов Р.А., Зеленко Г.Н., Зеленко Н.В. Проблемы и перспективы развития технологического образования. // Современное технологическое образование.

5. Технологическое образование школьников: актуальная ситуация и пути развития: аналитический отчет за 2018 год. / Кружковое движение НТИ, Институт образования НИУ ВШЭ, 2018.

В первом источнике Алистер Джонс, Кэти Бантинг и Марк Дж. де Врис анализируют развитие технологического образования в зарубежных странах за последние 20–25 лет. Так, авторы рассматривают изменения в философии технологии и технологическом образовании, школьные учебные программы, методы оценки, педагогическое образование и профессиональное. Авторы отмечают, что, несмотря на общую тенденцию отхода от чисто ремесленных и профессиональных подходов к более широким понятиям технологии и общей технологической грамотности, многие страны продолжают балансировать между противоречивыми целями профессионального и общего технологического образования. Среди кризисных областей и вопросов, которые нуждаются в разработке, авторы отмечают ограниченный опыт и уверенность учителей; финансирование непрерывного профессионального развития и необходимость совершенствования процессов оценки и отчетности. В заключение авторы выделяют следующие перспективные направления развития технологического образования: увязка технологического образования как области с историей и философией технологий в целом, а также растущее внимание к исследованиям в области развития учителей и обучения учащихся [4, с. 208].

Во втором источнике рассматриваются ключевые вопросы развития технологического образования как школьного предмета. Основные главы сосредоточены на рассмотрении теоретических подходов, педагогических практик и политических аспектов, влияющих на развитие технологического образования в школах. При изучении источника, согласно цели и задачам, обозначенным в рамках данной статьи, приведём отобранный материал, отражающий противоречия и проблемы в реализации технологического образования, а также тренды его развития, а именно: разработка концептуальной основы технологического образования сквозь культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, необходимость рассмотрения вопроса эффективности существующих методов оценки, разработки новых учебных планов, интеграции технологии в другие учебные дисциплины.

Таблица 2

Тренды и противоречия развития технологического образования в разных странах

Страна	Тренды	Противоречия
Австралия	Национальная стандартизация технологий в образовательной программе	Недостаточное количество университетов, предлагающих подготовку специалистов по технологиям
Япония	Переход от традиционного разделения учебных часов на искусство и ремесла к интегрированным урокам, объединяя художественное творчество и практические навыки	Ограниченность уроков технического творчества и технологий в начальной школе из-за недостатка соответствующих педагогических кадров
США	Правительство активно продвигает интеграцию науки, технологий, инженерии и математики (STEM) в школьную программу	Проблемы финансирования и доступности технологий Разрыв между теорией и практикой
Китай	Реализация программы повышения технической грамотности школьников путем введения обязательных курсов технологий. Акцент на проектной деятельности и развитие инженерных компетенций студентов старших классов	Низкий статус дисциплин технических наук относительно традиционных предметов («больших» дисциплин вроде математики и китайского языка). Нехватка подготовленных кадров среди школьных учителей технологии
Южная Корея	Расширение областей технического образования благодаря внедрению проектов STEAM (добавление искусства к STEM)	Проблемы нехватки квалифицированного преподавательского состава, способного эффективно вести уроки технологий

Третий источник представляет собой сборник, в котором рассматривается образование учителей технологии в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Примечательно, что сборник посвящён подготовке именно учителей технологии. В результате анализа источника была оформлена табл. 2, в которой рассматриваются тренды и противоречия в реализации дисциплины «Технология» в школах, а также профессиональной подготовке будущих учителей-технологов.

В четвёртом источнике рассматриваются проблемы и перспективы развития технологического образования в России на базе опыта исследований в области технологического образования Армавирского государственного педагогического университета. Среди ключевых направлений развития в содержании технологического образования авторы отмечают «технологию создания новых материалов (биопластмассы, углепластики, генетически модифицированные продукты, наноматериалы и др.); преобразование материалов (нанотехнологии, лазерные технологии); технологии энергосбережения, альтернативную энергетику, биотопливо; информационные технологии (компьютерная техника, робототехника, 3D-технологии, ГЛОНАСС и др.» [5, с. 20]. Также авторы, исходя из собственных мониторинговых исследований на базе факультета технологии, экономики и дизайна ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» и сведений из открытых источников приводят следующие проблемы в реализации технологического образования: несоответствие содержания технологического образования, получаемого выпускниками школ, профессиональным интересам молодежи и рыночному спросу; отсутствие у выпускников школ мотивации к практической деятельности в условиях современного производства; низкий уровень материально-технического обеспечения учебных мастерских и кабинетов, не позволяющий в полной мере решать задачи достижения планируемых результатов, обозначенных ФГОС; недостаточная подготовленность педагогических работников и выпускников педагогических вузов к реализации идей обновленного содержания образования [5, с. 21].

Пятый источник представляет собой отчёт результатов исследования сектора технологического образования школьников, проведенного Инфраструктурным центром кружкового движения НТИ – Ассоциацией участников технологических кружков и Институтом образования НИУ «Высшая школа экономики». Так, рассматривая технологическое образование за рубежом, авторы отмечают распространённость STEM-образования. Среди стран-лидеров в развитии STEM-образования в отчёте указаны США, Канада, Великобритания, Австралия и Новая Зеландия, Сингапур, Индонезия, Франция, Гонконг, Южная Корея, Польша и Дания. Основное внимание уделяется вопросам национального и регионального масштаба в области внедрения «школьного» (all-access) подхода к STEM-образованию путем постепенного включения технических и инженерных дисциплин в школьную программу. Авторы отчета особо подчеркивают положительное воздействие движения мейкерства (Maker Movement). Они указывают на важность начала формирования навыков мейкерства уже в школьные годы, выделяя такие важные последствия, как развитие способности ставить цели, повышение эмоционального интеллекта, стимулирование критического мышления, улучшение умения решать проблемы и личностное становление учеников [6, с. 10–11]. Что касается ситуации в России, авторы исследования утверждают, что отечественное техническое образование слабо интегрировано в систему общего среднего образования, существенно уступая в данном отношении как англосаксонской, так и азиатской моделям. Стратегии целенаправленного развития STEM-программ в школах отсутствуют, попытки модернизации предметов «Технология» и «Информатика» находятся лишь на начальной стадии.

Таким образом, можно отметить, что технологическое образование представляет собой развивающуюся, перспективную и вместе с тем противоречивую предметную область. Технологическое образование направлено на изучение обучающимися элементов современных технологий и формирование у них технологической грамотности. Можно утверждать, что технологическое образование на сегодняшний день нуждается в дальнейшей теоретико-методологической разработке, исследованиях в области подготовки педагогических кадров и оценки эффективности в образовательных учреждениях.

Системный обзор позволил выделить следующие тренды развития технологического образования: упор развития технологического образования в сторону цифровизации; применение метода проектов и междисциплинарных связей в обучении, возможное замещение STEM-образованием; реформы национальных учебных программ в области технологического образования; сотрудничество школы, университета и бизнеса в реализации технологического образования в соответствии с потребностями рынка. Среди проблем отмечают подготовку педагогических кадров необходимой квалификации: распределение ресурсов; темпы реформирования учебных программ.

Литературный обзор международных и отечественных поисковых систем научной литературы позволил выделить следующие тренды: распространение STEM-образования, возможное замещение им технологического образования; увеличение влияния цифровизации и информационных технологий на содержание технологического образования; внедрение в технологическое образование передовых технологий, таких как искусственный интеллект, робототехника, 3D-моделирование, VR- и AR-технологии. Среди проблем: нехватка учителей технологии; снижение количества программ подготовки будущих учителей технологии; низкий уровень профессиональной готовности учителей технологии к применению передовых технологий и инструментов ручной обработки материалов; отсутствие единой теоретико-методологической основы в области технологического образования, разрыв между исследователями и учителями-практиками; дефицит материально-технического оснащения, необходимость значительных инвестиций в развитие инфраструктуры технологического образования; сокращение учебных часов по предмету технологии. Сравнивая результаты системного обзора на основе сервиса Elicit с результатами литературного обзора, отметим, что они схожи между собой по формулировке. Литературный обзор позволил углубить анализ и выявить региональные тренды в развитии технологического образования.

Библиографический список

1. Williams P.J., Alister J., Buntting C. *The Future of Technology Education*. Berlin: Springer, 2016.
2. Симоненко В.Д., Ретивых М.В., Матяш Н.В. *Технологическое образование школьников: Теоретико-методологические аспекты*. Книга для учителя. Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 1999.
3. Куликова Т.А., Башкирова И.Ю., Сергеев А.Н., Медведев П.Н., Малий Д.В. *Основы исследований в технологическом образовании*: учебное пособие. Тула: Издательство ТулГУ, 2016.
4. Jones A., Buntting C., de Vries M.J. The developing field of technology education: a review to look forward. *Int J Technol Des Educ*. 2013; № 23: 191–212.
5. Галустов Р.А., Зеленко Г.Н., Зеленко Н.В. Проблемы и перспективы развития технологического образования. *Современное технологическое образование*: материалы XXIV Международной научно-практической конференции. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2018: 19–25.
6. *Технологическое образование школьников: актуальная ситуация и пути развития: аналитический отчет за 2018 год*. Кружковое движение НТИ. Институт образования НИУ ВШЭ, 2018.
7. Puddicombe C., William P., Gu J. и др. *International Technology Teacher Education in the Asia-Pacific Region*. 2021.
8. Сергеев А.Н. *Технологическая подготовка будущих учителей в условиях трансформации образовательных парадигм*. Saarbrücken, 2011.
9. *Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития*: материалы X Всероссийской (с международным участием) научно-методической конференции, посвященной 150-летию со дня рождения крупного российского методиста-физика И.И. Соколова. Москва: МПГУ, 2024.
10. Хотунцев Ю.Л. Проблемы технологического образования школьников в 2024. *Проблемы и перспективы технологического и физико-математического образования в России и за рубежом*: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. Ишим, 2024: 17–28.

References

1. Williams P.J., Alister J., Buntting C. *The Future of Technology Education*. Berlin: Springer, 2016.
2. Simonenko V.D., Retivyh M.V., Matyash N.V. *Tehnologicheskoe obrazovanie shkol'nikov: Teoretiko-metodologicheskie aspekty*. Kniga dlya uchitelya. Bryansk: Bryanskij gosudarstvennyj universitet imeni akademika I.G. Petrovskogo, 1999.
3. Kulikova T.A., Bashkirova I.Yu., Sergeev A.N., Medvedev P.N., Malij D.V. *Osnovy issledovanij v tehnologicheskom obrazovanii*: uchebnoe posobie. Tula: Izdatel'stvo TulGU, 2016.
4. Jones A., Buntting C., de Vries M.J. The developing field of technology education: a review to look forward. *Int J Technol Des Educ*. 2013; № 23: 191-212.
5. Galustov R.A., Zelenko G.N., Zelenko N.V. Problemy i perspektivy razvitiya tehnologicheskogo obrazovaniya. *Sovremennoe tehnologicheskoe obrazovanie*: materialy XXIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2018: 19-25.
6. *Tehnologicheskoe obrazovanie shkol'nikov: aktual'naya situaciya i puti razvitiya: analiticheskij otchet za 2018 god*. Kruzhkovoe dvizhenie NTI. Institut obrazovaniya NIU VSh`E, 2018.
7. Puddicombe C., William P., Gu J. i dr. *International Technology Teacher Education in the Asia-Pacific Region*. 2021.
8. Sergeev A.N. *Tehnologicheskaya podgotovka buduschih uchitelej v usloviyah transformacii obrazovatel'nyh paradigm*. Saarbrücken, 2011.
9. *Fiziko-matematicheskoe i tehnologicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya*: materialy X Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-metodicheskoj konferencii, posvyaschennoj 150-letiyu so dnya rozhdeniya krupnogo rossijskogo metodista-fizika I.I. Sokolova. Moskva: MPGU, 2024.
10. Hotuncev Yu.L. Problemy tehnologicheskogo obrazovaniya shkol'nikov v 2024. *Problemy i perspektivy tehnologicheskogo i fiziko-matematicheskogo obrazovaniya v Rossii i za rubezhom*: sbornik materialov VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ishim, 2024: 17-28.

Статья поступила в редакцию 17.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-306-308

Petrova N.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Technology and Vocational Pedagogical Education, Southern Federal State Educational Institution of Higher Education, Academy of Psychology and Pedagogy (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: pnpprof@mail.ru*
Kotov S.V., *Doctor of Sciences (Political Studies), Senior Lecturer, Head of Department of Technology and Vocational Education, Southern Federal University Academy of Psychology and Pedagogy (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: svkotov@sfedu.ru*

THE USE OF IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN TRAINING OF FUTURE ART TEACHERS. The article considers methodological approaches to the use of immersive technologies in the educational process of a university. The authors define the essential characteristics of immersive technologies and their impact on the preservation of knowledge, as well as proves the effectiveness of using these technologies in the process of teaching bachelors of fine arts. processes, but also to train specialists who are able to achieve professional success in the digital society. The article concludes that immersive technologies are innovative technologies and a new direction in professional training. These technologies can help students develop professional competence more effectively. As immersive technologies continue to evolve, the creation and collection of evidence about their educational benefits will play an important role in their implementation and integration into the educational process of the university. In the future, a priority area of research in the coming years should be the study of the long-term impact of immersive technologies on learning outcomes and understanding how immersive technologies affect the preservation of students' knowledge and the formation of competencies.

Key words: **digitalization, immersion technologies, immersive technologies, actor-network theory, actors, educational process**

Н.П. Петрова*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» Академия психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону, E-mail: pnpprof@mail.ru*
С.В. Котов*, д-р полит. наук, доц., зав. каф. технологии и профессионально-педагогического образования ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» Академия психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону, E-mail: svkotov@sfedu.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИММЕРСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИЗО

В статье осуществлена попытка рассмотреть методологические подходы к использованию иммерсивных технологий в учебном процессе вуза. Авторами определены сущностные характеристики иммерсивных технологий и их влияние на сохранение знаний, а также доказана эффективность использования этих технологий в процессе обучения бакалавров ИЗО. В условиях цифровизации отечественная система образования должна не только активно внедрять передовые цифровые технологии в образовательный и управленческий процессы, но и осуществлять подготовку специалистов, способных достигать профессиональной успешности в цифровом обществе. В статье делается вывод о том, что погружные технологии являются инновационными технологиями и новым направлением в профессиональном обучении. Они могут способствовать тому, что у студентов более эффективно будет формироваться профессиональная компетентность. С учётом того, что иммерсивные технологии продолжают развиваться, создание и сбор фактических данных об их образовательном преимуществе будут играть важную роль для их внедрения и интеграции в образовательный процесс вуза.

Ключевые слова: **цифровизация, погружные технологии, иммерсивные технологии, акторно-сетевая теория, акторы, образовательный процесс**

Актуальность исследования связана с тем, что цифровизация является ведущей тенденцией в развитии современного общества и оказывает существенное влияние на подготовку специалистов в цифровом обществе. За последний период развития системы подготовки педагогических кадров в России можно отметить, что для неё характерны следующие черты: неопределенность парадигмы педагогического образования, неготовность профессорско-преподавательского состава к внедрению инновационных технологий в учебный процесс вуза, слабая материально-техническая оснащенность высших учебных заведений. В то же время в вузах нашей страны, а также стран ближнего и дальнего зарубежья накапливается опыт применения цифровых и, в частности, иммерсивных технологий в процессе организации профессиональной подготовки специалистов различных профилей, который нуждается в осмыслении и дальнейшем внедрении [1–12].

В рамках нашего исследования мы опирались на работы А.В. Артюхова, Т.М. Молоткова [4] Э.М. Кравчени [5], в которых изложены преимущества и положительные эффекты цифровизации педагогического образования.

Иммерсивное подходы в образовании нами рассматривались с учетом мнения ученых Ю.В. Корнилова [1], Б.Л. Карева [6], М.В. Бакина [7], варианты применения различных подхода к использованию иммерсивных технологий изучались на основе обобщённого исследования А.В. Уварова [8], а также других авторов.

Проведённый теоретический анализ выявил недостаточное количество исследований, касающихся, в частности, практических механизмов применения иммерсивных технологий в подготовке будущих педагогов ИЗО. Актуальность данной проблемы для образовательной практики позволила нам сформулировать тему исследования – «Использование иммерсивных технологий в подготовке будущих педагогов ИЗО».

Цель исследования: научно обосновать эффективность подготовки будущих педагогов с использованием иммерсивных технологий.

Задачи, которые нужно решить для достижения этой цели: определить потенциал иммерсивных технологии в подготовке будущих педагогов; рассмотреть перспективы развития иммерсивных технологий в высшем образовании.

В ходе исследования авторам применены следующие методы: анализ научной литературы по данной проблематике; изучение опыта применения иммерсивных технологий при подготовке будущих педагогов технологии и ИЗО.

Научная новизна статьи заключается в том, что на ее страницах был определен потенциал иммерсивных технологий в подготовке будущих педагогов.

Теоретическая значимость исследования состоит в рассмотрении дидактических возможностей иммерсивных технологий в подготовке будущих педагогов ИЗО, что вносит свой вклад в содержание методологии и технологии профессионального образования. Практическая значимость состоит в разработке и проведении выставок с использованием VR-технологии.

Процессы цифровой трансформации определяют основные направления развития отечественного педагогического образования. К ним относятся наиболее значимые: цифровизация педагогического образования, включение будущих педагогов в реализацию новых форм профессионально-личностного развития, в том числе в сетевом и онлайн-формате, целевой подготовки к профессиональной деятельности, которая предполагает работу в цифровой образовательной среде [2]. Среди современных трендов цифровизиции выделяют так называемые иммерсивные технологии. Данные технологии создают эффект погружения в искусственно созданную среду.

Теоретической основой имерсионной технологии являются положения акторно-сетевой теории, разработанной Б. Латуром [3], которая объединяет как технические, так и социальные элементы. Данная теория позволяет анализировать, как взаимодействуют различные актанты при формировании глобальных коммуникационных сетей, а также проводит оценку значимости всех участников процесса и сложность их взаимодействий.

На основе анализа научной литературы мы смогли определить педагогическую значимость и целесообразность использования иммерсивных технологий в высшем образовании:

– включение студентов в познавательную деятельность;
– более глубокая индивидуализация обучения;
– поддержка и сопровождение опытно-экспериментальной работы при написании ВКР и дипломных работ;
– обучающиеся могут использовать информацию, которая содержится в цифровом контенте в специализированных базах данных по реальной картинке.

Эти позиции и определяют педагогическую целесообразность использования иммерсивных технологий.

Виртуальная и дополненная реальности позволяют студентам более глубоко погружаться в изучаемый материал, а также это погружение позволяет взаимодействовать с окружающей средой (видеть, слышать), решать сложные задачи и проблемы [2; 7]. Рассмотрим более подробно использование иммерсивных технологий в подготовке будущих педагогов.

Цифровая трансформация образования влияет на использование инновационных технологий неконтактного информационного взаимодействия как между обучающимися, так и с виртуальными объектами.

Используя средства иммерсивных технологий в процессе подготовки будущих педагогов, мы преследуем такие цели, как соответствие цифровым трендам цифрового общества; выведение на качественно высокий уровень интерактивного взаимодействия в реальном времени; проведение реконструкций ретроспективных событий.

Опираясь на разработки Ю.В. Корнилова, мы смогли выделить существенные характеристики иммерсивных технологий при подготовке будущих педаго-

гов: погружение студентов в виртуальную среду, которая позволяет посредством интерактивного взаимодействия изучать (явления, объекты и т. п.) и решать дидактические задачи, использовав детализацию и степень интерактивности взаимодействия [1].

При этом повышается качество взаимодействия между участниками образовательного процесса при погружении обучающихся в виртуальную среду, обогащается их познавательной опыт и происходит усиление наглядности объектов изучения.

Все эти технологии улучшают образовательный процесс в сторону активного обучения и создают увлекательную образовательную среду. Например, программа студентов ИЗО наполнена методами обучения в иммитируемой среде, что позволяет им отрабатывать педагогические навыки.

В контексте нашего исследования мы рассматривали стратегии внедрения иммерсивных технологий в учебный процесс вуза, в рамках учебной программы было осуществлено планирование до, во время и после погружения. Это предполагало использование принципов проектирования учебных материалов, чтобы подготовить студентов к интенсивному обучению, а также продумать, какие знания нам нужно получить в предметной области ИЗО, подготовить контрольные вопросы. При использовании опыта погружения мы решали задачи, которые являются ответом на следующие вопросы:

1. Как взаимодействуют студенты и преподаватели?
2. Каких результатов обучения нам нужно достичь?
3. Какие вопросы следует обсудить после иммерсивного опыта?
4. Какова эффективность иммерсивного обучения?

В процессе поиска ответа на эти вопросы были реализованы следующие стратегии:

– *Выбор технологий:* преподаватель должен выбрать технологию, соответствующую цели обучения, при этом учитывая наличие технологического обеспечения, финансирования, обеспечивая доступность для всех обучающихся [12].

– *Разработка контента.* Содержание контента должно быть качественным и удовлетворять образовательным целям. Содержание иммерсивных учебных материалов должно точно отражать реальные сценарии.

– *Подготовка преподавателей.* Организация для преподавателей курсов повышения квалификации по программе разработанной специалистами. Обучение должно быть организовано таким образом, чтобы был понятен потенциал этих технологий, чтобы преподаватель мог создать вместе со специалистом индивидуальный контент и, учитывая иммерсивные подходы, интегрировать его в учебные программы.

В рамках нашего исследования мы проанализировали, как влияет внедрение иммерсионных технологии на качество успеваемости наших обучающихся и на их профессиональную компетентность. Сравнивая контрольную и экспериментальную группы, нами были выявлены значительные различия в уровнях профессиональной компетентности. Сравнительный анализ показал, что виртуальные технологии способствуют более глубокому пониманию предмета, а также преобразованию образовательных практик вследствие погружного подхода в обучении.

В своем исследовании мы отмечаем преимущество технологии погружения. Виртуальные технологии (VR), (AR), (MR) обладают множеством преимуществ, которые способны развивать динамику образовательной среды университета. Эти технологии преобразуют традиционные методы обучения, повышают мотивацию обучающихся, что способствует активному участию их в образовательном процессе. Погружные технологии являются важным компонентом для поддержания мотивации и улучшения усвоения знаний. Студенты обучающиеся в виртуальной среде, дольше сохраняют информацию и обладают навыками использования технологий [9]. Например, студенты ИЗО могут создавать интерактивные музеи. В академии АПП ЮФУ создан интерактивный музей истории развития факультета технологии и профессионально-педагогического образования. Студенты ИЗО посещают мировые музеи и картинные галереи, это повышает уровень подготовки выпускников, которые могут использовать навыки погружных технологий в своей профессиональной деятельности.

Иммерсивные технологии можно использовать в инклюзивном образовании. Например, (AR) может предоставлять субтитры в реальном времени для обучающихся с нарушениями слуха. Используя технологии погружения, можно разработать модули для обеспечения доступности для лиц с ограниченными возможностями.

Внедрение иммерсивных технологий в университетское образование сталкивается с рядом проблем и с определенными рисками. Одним из основных является финансовое ограничение. Университеты работают в условиях лимитированного бюджета, что ограничивает доступ к внедрению передовых технологий в учебный процесс вуза. Создание высококачественного контента также требует определенных затрат.

Важной проблемой является подготовка преподавателей. На факультете АПП ЮФУ разработана программа повышения квалификации преподавателей, которая не только знакомит с технологиями, но развивает навыки создания соответствующих материалов для улучшения качества образования. Однако хотелось бы отметить, что существуют такие проблемы, как сопротивление среди преподавателей, которые привыкли к традиционным методам обучения и рассматривают технологии погружения как ненужные, что приводит к проблемам в их внедрении, имеются и технические ограничения. Производство оборудования с совместимыми программами обеспечения, где бы качество графики, надежность самой технологии настройки среды должны быть на должном уровне, чтобы влиять на общий опыт и результаты обучения.

В контексте исследования особо подчеркивается не в полной мере разработанные методологии использования иммерсивных технологий. Интеграция иммерсивиных технологий, таких как VR виртуальная реальность, дополненная реальность AR и искусственный интеллект, становится все более значимой. Они помогают созданию динамичных образов образовательных сред вузов, в которых студенты могут активно взаимодействовать с учебным материалом. Используя эти цифровые средства, преподаватели университета способствуют более глубокому пониманию материала и сохранению знаний [11].

Изучение иммерсивных технологий в образовательном процессе вуза выявляет различные исследовательские ограничения, связанные с эффективностью стратегий, сглаживающих возникающие проблемы при использовании этих технологий. В связи с этим обстоятельством сохраняется острая необходимость в расширении научных исследований, которые могут повысить уровень понимания эффективности погружных технологий в образовании. Несмотря на то, что иммерсивные технологии обладают большим потенциалом и преимуществом и активно внедряются в образовательный процесс вуза, необходимо решить несколько проблем. Первая проблема – это влияние AR на психическое и физическое состояние обучающихся. Вторая проблема связана с безопасностью, которая требует дальнейшего научного изучения. Будущее технологий погружения видится в более плотной интеграции с искусственным интеллектом, который является также инструментом поддержки учебного процесса, однако мы отмечаем, что профессиональная подготовка в иммерсивной среде осуществляется на основе фундаментальных и непреложных принципов, которые модифицируют компоненты обучения.

Иммерсивные технологии трансформируют компоненты обучения: изменяется предметный компонент обучения – все лаборатории, мастерские можно не использовать, их заменяют виртуальные аналоги, позволяющие производить погружения в виртуальную среду.

Подводя итог, стоит отметить, что погружные технологии являются инновационными технологиями и новым направлением в профессиональном обучении. Они могут способствовать тому, что у студентов более эффективно будет формироваться профессиональная компетентность.

Поскольку иммерсивные технологии продолжают развиваться, то сбор фактических данных об их образовательном преимуществе будет играть важную роль для их внедрения и интеграции в образовательный процесс вуза.

В перспективе приоритетным направлением исследований ближайших лет должно стать изучение долгосрочного влияния иммерсивных технологий на результат обучения и понимания того, как погружные технологии влияют на сохранение знаний студентов и формирование компетенций.

В настоящее время погружные технологии вносят свой вклад в образовательный процесс вуза, реализуя высококонтекстные формы обучения, находящиеся в реальных условиях, но эти технологии в настоящий момент ещё не полностью раскрыли свой потенциал по причине отсутствия последовательных исследований их эффективности.

Библиографический список

1. Корнилов Ю.В., Попов А.А. К вопросу о терминологии и классификации иммерсивных технологий в образовании. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 68 (2): 171–174.
2. Зайнуллина М.Р., Морозова Я.И. Использование виртуальной, дополненной и смешанной реальности в образовании. *Научные труды Центра перспективных экономических исследований*. 2020; № 19: 62–67.
3. Латур Б. *Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию*. Перевод с английского И. Полонской. Москва: ИДНИУ ВШЭ, 2014.
4. Артюхов А.В., Молоткова Т.Л. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2015; № 26 (381): 58–61.
5. Кравченя Э.М. *Информационные и компьютерные технологии в образовании*: учебно-методическое пособие для студентов специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)». Минск, 2017. Available at: https://rep.bntu.by/bitstream/handle/data/33389/Informacionnye_i_kompyuternye_tekhnologii_v_obrazovanii.pdf?sequence=7
6. Карев Б.А. Иммерсивные технологии как часть новой образовательной реальности и их применение в общеобразовательной школе. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. 2021; № 4-2: 71–74.
7. Бакин М.В. Иммерсивные технологии в развитии социальной эмпатии и образования. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2020; № 10 (100): 16–19.
8. Уваров А.Ю. Технологии виртуальной реальности в образовании. *Наука и школа*. 2018; № 4: 108–117.

9. Buljan M. The Truth About Immersive Learning And Its Sharp Benefits. *Publishing platform «eLearning Industry»*. 2022. Available at: https://elearningindustry.com/the-truth-about-immersive-learning-and-its-sharp-benefits
10. Freina L., Ott M. A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives. T*he International Scientific Conference eLearning and Software for Education*. 2015; Vol. 1: 131–133. Available at: https://www.itd.cnr.it/download/eLSE%202015%20Freina%200tt%20Paper.pdf
11. Bogomolova N. Immersiveness – a new vision at the design of curricula. *Industry Internet magazine "hr-elearning.ru"* from 09/27/2019. Available at: https://hr-elearning.ru/immersivnost-yeto-novyy-vzglyad-na-dizain-uchebnyh-programm/
12. Butov R.A., Grigoriev I.S. Technologies of virtual and augmented reality for education. *Electronic journal "Pro_DOD"* dated 04/24/2018. Available at: https://prodod.moscow/archives/6428

References

1. Kornilov Yu.V., Popov A.A. K voprosu o terminologii i klassifikacii immersivnyh tehnologij v obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 68 (2): 171-174.
2. Zajnullina M.R., Morozova Ya.I. Ispol'zovanie virtual'noj, dopolnennoj i smeshannoj real'nosti v obrazovanii. *Nauchnye trudy Centra perspektivnyh `ekonomicheskih issledovanij*. 2020; № 19: 62-67.
3. Latur B. *Peresborka social'nogo: vvedenie v aktorno-setevuyu teoriyu*. Perevod s anglijskogo I. Polonskoj. Moskva: IDNIU VSh`E, 2014.
4. Artyuhov A.V., Molotkova T.L. Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 26 (381): 58-61.
5. Kravchenya `E.M. *Informacionnye i komp'yuternye tehnologii v obrazovanii*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov special'nosti 1-08 01 01 «Professional'noe obuchenie (po napravleniyam)». Minsk, 2017. Available at: https://rep.bntu.by/bitstream/handle/data/33389/Informacionnye_i_kompyuternye_tekhnologii_v_obrazovanii.pdf?sequence=7
6. Karev B.A. Immersivnye tehnologii kak chast' novoj obrazovatel'noj real'nosti i ih primenenie v obscheobrazovatel'noj shkole. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; № 4-2: 71-74.
7. Bakin M.V. Immersivnye tehnologii v razvitii social'noj `empatii i obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2020; № 10 (100): 16-19.
8. Uvarov A.Yu. Tehnologii virtual'noj real'nosti v obrazovanii. *Nauka i shkola*. 2018; № 4: 108-117.
9. Buljan M. The Truth About Immersive Learning And Its Sharp Benefits. *Publishing platform «eLearning Industry»*. 2022. Available at: https://elearningindustry.com/the-truth-about-immersive-learning-and-its-sharp-benefits
10. Freina L., Ott M. A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives. T*he International Scientific Conference eLearning and Software for Education*. 2015; Vol. 1: 131-133. Available at: https://www.itd.cnr.it/download/eLSE%202015%20Freina%200tt%20Paper.pdf
11. Bogomolova N. Immersiveness – a new vision at the design of curricula. *Industry Internet magazine "hr-elearning.ru"* from 09/27/2019. Available at: https://hr-elearning.ru/immersivnost-yeto-novyy-vzglyad-na-dizain-uchebnyh-programm/
12. Butov R.A., Grigoriev I.S. Technologies of virtual and augmented reality for education. *Electronic journal "Pro_DOD"* dated 04/24/2018. Available at: https://prodod.moscow/archives/6428

Статья поступила в редакцию 18.07.25

УДК 377.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-308-311

Peshcherova S.M., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Natural Sciences, Faculty of Business Communications and Informatics, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: spescherova@mail.ru*
Golubchikova M.G*., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Irkutsk State University; senior lecturer, Department of Pedagogical and Information Technologies, Irkutsk State Medical Academy of Postgraduate Education, Branch of the Russian Medical Academy of Continuous Professional Education of the Ministry of Health of Russia (Irkutsk, Russia), E-mail: mg2@bk.ru*

THE PROBLEM OF FORMATION OF DIGITAL LITERACY OF FUTURE TEACHERS IN THE FIELD OF THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE. The article analyzes a problem of future teachers' willingness to use artificial intelligence (AI) in educational activities as an integral part of digital literacy. Based on a survey of 72 students of the Pedagogical Institute, a significant contradiction was shown: 88.9% of respondents easily master new AI tools, but 86% do not use them systematically in their educational activities. The main sources of information about AI are the Internet (33.3%) and informal communication (23.6%), while formal university education accounts for less than 10%. The authors identify the main areas of application of AI (structuring information, creating presentations, generating didactic materials) and key obstacles (lack of methodological training, ethical uncertainty). To overcome the identified imbalance, the article substantiates and describes the structure of the specialized educational module "The practice of using neural networks in pedagogy and education", aimed at developing functional digital literacy and critical skills in working with AI. The module includes theoretical foundations, practical work with text and graphic generators, as well as the design of hybrid learning environments. The expected result is the formation of ethically conscious and methodologically sound strategies for using AI in future professional activities.
Key words: **generative artificial intelligence, digital literacy, digital literacy of teacher in using AI, ethics of AI, educational module, teacher education**

С.М. Пещерова*, канд. физ.-мат. наук, доц., Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: spescherova@mail.ru*
М.Г. Голубчикова*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики Педагогического института Иркутского государственного университета, Иркутская государственная медицинская академия последипломного образования – филиала ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования» Минздрава России, г. Иркутск, E-mail: mg2@bk.ru*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье анализируется проблема готовности будущих педагогов использовать искусственный интеллект (ИИ) в образовательной деятельности как составную часть цифровой грамотности. На основе опроса 72 студентов педагогического института показано существенное противоречие: 88,9% респондентов легко осваивают новые инструменты ИИ, но 86% не используют их систематически в своей учебной деятельности. Основными источниками информации об ИИ являются Интернет (33,3%) и неформальное общение (23,6%), в то время как на формальное обучение в вузе приходится менее 10%. Авторы определяют основные области применения ИИ (структурирование информации, создание презентаций, генерация дидактических материалов) и ключевые препятствия (отсутствие методической подготовки, этическая неопределённость). Чтобы преодолеть выявленный дисбаланс, в статье обосновывается и описывается структура специализированного образовательного модуля «Практика использования нейронных сетей в педагогике и образовании», направленного на развитие функциональной цифровой грамотности и критических навыков работы с ИИ. Модуль включает в себя теоретические основы, практическую работу с текстовыми и графическими генераторами, а также проектирование гибридных учебных сред. Ожидаемый результат – формирование этически осознанных и методологически обоснованных стратегий использования ИИ в будущей профессиональной деятельности.
Ключевые слова: **генеративный искусственный интеллект, цифровая грамотность, цифровая грамотность педагога в области использования искусственного интеллекта, этика ИИ, учебный модуль, педагогическое образование**

В условиях стремительного распространения генеративного искусственного интеллекта (ИИ) в высшем образовании особую актуальность приобретают стратегии его использования студентами. Как показывают результаты эмпирического исследования, академическая практика российских вузов характеризуется не столько технической адаптацией ИИ-инструментов, сколько поиском баланса между осознанной интеграцией и имитационным применением. Так, выделяют три типичных сценария: продуктивное использование, пассивное избегание и подмена учебной деятельности [1; 2].

При этом на международном уровне отмечается, что одна из ключевых проблем внедрения ИИ в образование заключается не столько в уровне технической оснащённости, сколько в отсутствии педагогически осмысленных подходов к его использованию [3].

Как показывают многочисленные исследования, даже при наличии интереса к ИИ и частичной осведомлённости преподаватели и студенты испытывают затруднения, связанные с нехваткой методической подготовки, цифровой грамотности и институциональной поддержки [4; 5; 6].

Проведённое исследование, охватившее 426 преподавателей из 18 вузов 10 регионов РФ, показало, что уровень использования ИИ в педагогической практике остаётся крайне низким. Большинство преподавателей либо не применяют ИИ вовсе, либо ограничиваются отдельными эпизодами, при этом испытывают нехватку знаний, методических материалов и институциональной поддержки. Вузы не формируют мотивационную среду, способствующую освоению и активному применению ИИ, а потому его потенциал в обучении реализуется лишь частично [7]. Отмечается, что внедрение ИИ и цифровых технологий в целом требует методической и управленческой готовности системы образования, а также глобального обновления содержания подготовки педагогов с учетом новых вызовов [8].

Несмотря на сложности внедрения ИИ в образовательный процесс, экспериментальное обучение с применением ИИ-модели, разработанной авторами, показало значительный рост успеваемости: количество студентов, набравших высокий балл, увеличилось с 25% до 65% [9]. Особое значение приобретает формирование персонализированной образовательной среды с использованием ИИ и иммерсивных технологий, которые позволяют не только адаптировать обучение под индивидуальные траектории студентов, но и симулировать профессиональные роли будущих педагогов.

При этом преподаватель выступает как архитектор цифрового пространства, обеспечивая педагогическую направленность и смысловое наполнение взаимодействия с интеллектуальными системами [10–13]. В этой связи особенно перспективен подход, при котором искусственный интеллект не заменяет преподавателя, а становится активным участником образовательного процесса (цифровым коучем), помогающим обучающимся формулировать цели, отслеживать прогресс и адаптировать индивидуальные траектории обучения.

Такая модель позволяет ИИ выходить за рамки автоматизации, способствуя развитию метапознания, критического мышления и самостоятельности студентов [14]. При этом необходимо учитывать, что подобная трансформация образовательной среды требует не просто внедрения отдельных ИИ-инструментов, но и системной подготовки будущих педагогов, способных осмысленно применять ИИ в профессиональной деятельности [15].

Цель написания статьи в представлении понимания авторами понятия «цифровая грамотность будущих педагогов в области использования искусственного интеллекта» на основе анализа практики применения генеративного ИИ студентами – будущими педагогами связана с обоснованием модели учебного модуля для формирования их цифровой грамотности.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, заключаются в следующем:

– сформулировать рабочее определение понятия «цифровая грамотность будущих педагогов в области использования искусственного интеллекта»;

– выявить уровень вовлеченности студентов в использование нейросетей в учебной деятельности;

– определить основные направления, барьеры и источники знаний об ИИ;

– разработать и содержательно описать структуру специализированного образовательного модуля.

Методы: анкетирование (студенты 4 курса, направление «Педагогическое образование»), контент-анализ открытых ответов, проектирование образовательного контента.

Научная новизна заключается в эмпирическом выявлении дисбаланса между высокой технологической готовностью студентов к освоению ИИ и отсутствием системной методической подготовки в вузе, а также в разработке модуля, интегрирующего технические, дидактические и этические аспекты работы с генеративным ИИ.

Теоретическая значимость состоит в уточнении содержания понятия «цифровая грамотность будущих педагогов в области искусственного интеллекта» применительно к контексту генеративного ИИ и определении дидактических условий ее формирования.

Практическая значимость заключается в возможности внедрения разработанного модуля «Практика применения нейросетей в педагогике и образовании» в программы педагогических вузов для преодоления выявленного разрыва в подготовке кадров.

Анализ современных источников уже на данный момент позволяет сделать прогноз о неотвратимости вхождения искусственного интеллекта в образовательную сферу. Это приводит к мысли о необходимости изменения в содержании и методах подготовки будущих педагогов, которые будут в недалеком будущем формировать образовательную среду учебных заведений, к их профессиональной деятельности. Соответственно, в результаты образования, которые складываются из набора компетенций выпускников, также необходимо вносить корректировки, связанные с усилением цифрового контекста. Нам представляется возможным рассматривать обновление содержания и результатов образования через понятие «цифровая грамотность в области искусственного интеллекта». Особенно важно подчеркнуть разницу между общей цифровой грамотностью и именно педагогической. Ведь учителю недостаточно просто уметь пользоваться ChatGPT – он должен понимать, как это влияет на когнитивное развитие учеников, как проверить корректность сгенерированного контента по своему предмету.

Под **цифровой грамотностью педагога в области искусственного интеллекта** мы понимаем интегративное профессиональное качество, обеспечивающее педагогически обоснованное, критическое и этически ответственное использование технологий ИИ (включая генеративные нейросети, адаптивные системы, инструменты аналитики) для проектирования образовательной среды, решения дидактических задач и развития метапредметных компетенций обучающихся.

А **цифровая грамотность будущих педагогов**, с нашей точки зрения, – это интегративная профессионально-педагогическая характеристика, обеспечивающая осознанное, критическое и этичное применение цифровых технологий (включая генеративный искусственный интеллект) для решения образовательных задач, включающая:

– функциональную направленность (способность использовать ИИ-инструменты (текстовые, графические, мультимодальные) для проектирования дидактических материалов, персонализации обучения, аналитики образовательных результатов);

– методическую обоснованность (умение интегрировать цифровые ресурсы в педагогические сценарии с учетом возрастных особенностей обучающихся, предметного содержания, дидактических целей):

– критико-рефлексивный компонент (готовность к экспертизе достоверности ИИ-генерируемого контента, оценке педагогических рисков (плагиат, деградация навыков), коррекции результатов работы нейросетей);

– этико-правовую осознанность (понимание принципов академической честности при использовании ИИ, защиты персональных данных, авторских прав в цифровой среде);

– адаптивность (способность к непрерывному освоению новых цифровых инструментов и их педагогически целесообразному внедрению в профессиональную практику).

Для уточнения понятий в табл. 1 представлена сравнительная характеристика терминов «общая цифровая грамотность» и «цифровая грамотность в области искусственного интеллекта».

Таблица 1

Отличие цифровой грамотности в области искусственного интеллекта от общего понятия цифровой грамотности

Критерий	Общая цифровая грамотность (ЦГ)	ЦГ в области ИИ (специализированная)
Объект	Базовые цифровые инструменты (офис, LMS)	ИИ-системы (генеративные, предиктивные)
Ключевой навык	Техническая эксплуатация ПО	Анализ дидактического потенциала ИИ
Риски	Цифровая безопасность	Педагогические последствия замены мышления ИИ
Профессиональный фокус	Использование технологий	Проектирование образовательной среды с ИИ

Для выяснения сегодняшнего состояния формирования цифровой грамотности в области искусственного интеллекта у будущих педагогов мы опросили студентов 4 курса направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). При анализе ответов 72 студентов получили следующие результаты.

На вопрос *«Используете ли Вы нейросети при подготовке домашних заданий?»* утвердительно ответили 13,9% опрошенных, а 86,1% ответили «нет». При этом наиболее популярны ChatGPT, GigaChat, Gamma (для презентаций).

Такой результат указывает на **низкий уровень вовлечённости студентов в использование ИИ-инструментов** в повседневной учебной практике. Возможные причины: недостаточная осведомлённость о потенциале нейросетей, отсутствие потребности в использовании ИИ для рутинных заданий, системного обучения и методических рекомендаций по применению нейросетей в учебной деятельности.

Эти данные подчёркивают необходимость **введения в учебный процесс специального блока или модуля по цифровым и ИИ-компетенциям**, особенно ориентированного на **практическое применение нейросетей в педагогической работе.**

На вопрос *«Используете ли Вы нейросети при написании курсовых работ?»* ответ «да» прозвучал у 33,3% респондентов, соответственно, 66,7% отрицают это, что говорит о востребованности ИИ в задачах повышенной сложности и объёмности.

Частота упоминаний по группам нейросетей: ChatGPT / GPT (в разных вариантах: GPT, чат GPT, rugpt) – 10; GigaChat (включая Гигачат и GPD) – 3; Яндекс / Шедеврум – 2; Gamma (для презентаций) – 1; DeepSeek – 1; Edya – 1; Синонимайзеры и редакторы – 2; прочее – 4.

Вместе с тем большинство студентов всё ещё не применяют нейросети в этом процессе. Возможные причины: отсутствие уверенности в корректности ис-

пользования ИИ в научной работе; запрет со стороны научного руководителя; нехватка навыков и методических указаний. Поэтому мы считаем, что необходимо ввести в образовательный процесс блоки, посвящённые этике и технике использования ИИ в академическом письме, чтобы подготовить студентов к осознанному применению таких инструментов и снизить риски злоупотреблений или ошибок в научной работе.

В ответах на вопрос «*При выполнении каких заданий нейросети вам помогают в большей степени?*» частота упоминаний по типам заданий получилась следующая:

– структурирование информации (конспекты, планы, выводы) – 9;
– создание презентаций – 9;
– ответы на вопросы – 9;
– подготовка докладов и рефератов – 7;
– создание заданий (тесты, кроссворды, интерактив) – 8;
– генерация изображений – 4;
- творческие задания (проекты, идеи, ситуационное моделирование) – 3;
– переформулирование и сокращение – 2;
– анализ текста / поиск информации – 2.

Таким образом, наибольшую ценность нейросети представляют при выполнении презентаций, конспектов, докладов и письменных ответов, то есть заданий, связанных с формулировкой, изложением и структурированием информации. Практически каждый 10-й студент отметил помощь в создании дидактических материалов (заданий, тестов, кроссвордов), что указывает на интерес к использованию ИИ в учебной деятельности будущего учителя. Отдельные студенты уже используют нейросети в специфических задачах: генерация иллюстраций, проектирование педагогических ситуаций, подготовка к экзаменам в роли условного «экзаменатора».

Отвечая на вопрос «Легко ли Вам даётся освоение новых нейросетей?», однозначно на затруднения указали 41,7% студентов, «нет» ответили 11,1%, а 47,2% связывают это с особенностями нейросети. Из этого можно сделать вывод, что подавляющее большинство (почти 89%) студентов в целом открыты к освоению новых ИИ-инструментов, и лишь небольшая часть испытывает устойчивые затруднения. Ответ «зависит от нейросети» показывает, что сложность освоения связана с интерфейсом, языком, назначением и уровнем технической подготовки, а не с общей цифровой грамотностью студентов. Эти данные говорят о высоком потенциале внедрения нейросетей в образовательную практику при условии наличия пошаговых инструкций, обучения и русскоязычных интерфейсов. Следовательно, для повышения эффективности использования ИИ-инструментов студентами целесообразно внедрять типовые обучающие модули по разным классам нейросетей – от текстовых до визуальных и мультимодальных. Это снимет барьер восприятия и ускорит адаптацию студентов к новым технологиям.

Также нам интересно было узнать, откуда студенты узнают информацию о нейросетях и их возможностях. Частота упоминаний по категориям источников оказалась следующей: Интернет (включая поисковые системы, сайты, блоги, реклама) – 24; близкое окружение (друзья, знакомые, одногруппники) – 17; социальные сети (Telegram, VK, TikTok, YouTube и т. д.) – 15; образование (университет, преподаватели, пары, семинары) – 7; медиа (СМИ, новостные сайты) – 3. Из чего следует, что основными источниками информации о нейросетях для студентов остаются Интернет и близкое окружение. Это подчёркивает роль неформального обучения, самообразования и «сарафанного радио» в цифровой культуре студентов. Социальные сети занимают третье место по популярности, что отражает тренд на потребление краткого, визуального и интерактивного контента. Формальные каналы образования пока играют вспомогательную роль (меньше 10% упоминаний), что может указывать на недооценку потенциала ИИ со стороны вузов или отсутствие системного внедрения в учебный процесс.

Таким образом, выявляется проблема системного характера: в образовательном процессе при обучении будущих педагогов отсутствует целенаправленная методическая подготовка студентов к этичному, грамотному и профессионально ориентированному использованию генеративного искусственного интеллекта, несмотря на очевидный интерес студентов и высокий потенциал этих технологий в будущем преподавании. Указанный дисбаланс между готовностью обучающихся и отсутствием образовательного сопровождения требует комплексного решения на уровне учебных планов и методического обеспечения подготовки будущих учителей.

В качестве одного из направлений решения данной проблемы предлагается внедрение в образовательную программу педагогических вузов специализированного учебного модуля под названием «Практика применения нейросетей в педагогике и образовании». Целью модуля является формирование у будущих педагогов цифровой грамотности, а также развитие методической компетентности в области применения ИИ-инструментов при организации учебного процесса, разработке дидактических материалов и научной деятельности. Содержательная структура модуля может включать три основных раздела. Первый из них посвящён базовым представлениям о генеративном искусственном интеллекте и нейросетевых системах, а также знакомству с актуальными моделями, включая рассмотрение этических и правовых аспектов их применения. Второй раздел акцентирует внимание на практическом использовании ИИ-инструментов в педагогике, включая текстовые и графические генераторы, а также интерактивные платформы для разработки образовательного контента. Третий раздел направлен на развитие у студентов навыков критического анализа взаимодействия с ИИ, моделирования ситуаций совместной работы с цифровыми ассистентами и проектирования персонализированных траекторий обучения учащихся с использованием нейросетевых решений. Методика реализации модуля предполагает использование онлайн-микромодулей с пошаговыми инструкциями, выполнение проектных заданий по созданию дидактических материалов с применением ИИ, а также организацию рефлексивной и экспертной оценки рисков и возможностей, возникающих при интеграции ИИ в педагогическую практику. Ожидаемым результатом внедрения такого подхода станет повышение уровня цифровой и методической подготовки будущих учителей, снижение барьера перед освоением современных технологий и формирование этически осознанного отношения к применению искусственного интеллекта в образовательной деятельности.

Результаты проведённого анкетирования студентов – будущих педагогов позволяют сделать ряд значимых выводов, свидетельствующих о текущем состоянии цифровой готовности будущих педагогов в контексте стремительно развивающихся технологий искусственного интеллекта.

Полученные данные указывают на низкий уровень системного использования нейросетей в повседневной учебной деятельности: подавляющее большинство студентов (86%) не применяют ИИ-инструменты при выполнении домашних заданий. При этом треть опрошенных прибегают к их помощи в процессе написания курсовых работ, что отражает тенденцию использования ИИ преимущественно в ситуациях, требующих более глубокой переработки информации, генерации текстов и логического структурирования материала.

Особого внимания заслуживает источник получения информации о нейросетевых технологиях: подавляющее большинство студентов осваивают эти инструменты через неформальные каналы, включая Интернет, общение с друзьями и социальные сети. Формальные образовательные среды (университетские лекции, практические занятия и семинары) практически не фигурируют в ответах, что свидетельствует об отсутствии в вузовской педагогической подготовке системного преподавания, направленного на формирование навыков работы с ИИ. Это, в свою очередь, приводит к фрагментарности цифровых знаний и дефициту критического восприятия новых технологий.

В то же время анкетирование выявило высокую потенциальную готовность студентов к освоению нейросетевых сервисов. Почти 89% респондентов указали, что такие инструменты осваиваются ими легко или с незначительными затруднениями, зависящими в основном от специфики интерфейса. Это означает, что барьер входа в цифровую среду невелик, и главной проблемой остаётся не техническая, а организационно-методическая неподготовленность будущих педагогов. Результаты также показывают выраженный интерес к практическому применению генеративного ИИ в учебных задачах. Нейросети наиболее часто используются для создания презентаций, подготовки докладов и письменных ответов, структурирования учебных материалов, а также для генерации дидактических заданий. Эти виды деятельности напрямую соотносятся с профессиональными функциями учителя, что подчёркивает актуальность и полезность освоения подобных цифровых инструментов в педагогической подготовке.

Формирование цифровой грамотности будущих педагогов (понимаемой как способность к этически осознанному и методически обоснованному применению ИИ для решения профессиональных задач), актуальность формирования которой подтверждается данными анкетирования, можно начинать с внедрения разработанного учебного модуля.

Библиографический список

1. Ремезов М.М., Глухов А.В., Козлова В.В. Когда честно – хорошо, для имитации – плохо: стратегии использования генеративного искусственного интеллекта в российском вузе. *Университетское управление: практика и анализ*. 2024; № 2 (152): 60–74.
2. O'Dea X., O'Dea M. Is Artificial Intelligence Really the Next Big Thing in Learning and Teaching in Higher Education? A Conceptual Paper. J*ournal of University Teaching & Learning Practice*. 2023; Vol. 20, Issue 5: Article 05.
3. Díaz B., Nussbaum M. Artificial intelligence for teaching and learning in schools: The need for pedagogical intelligence. *Computers & Education*. 2024; Vol. 217: Article 105071.
4. Kuchynska I., Orlov O., Kobysia A., Kutsak L., Yesselbayeva A. Adaptation of pedagogical approaches to the implementation of intelligent systems in the educational process. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*. 2025; Vol. 13, № 1: 281–294.
5. Носова Л.С., Леонова Е.А., Селезнева Е.А., Радченко Т.А. *Искусственный интеллект в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов*: монография. Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2023.
6. Власова Е.З., Авксентьева Е.Ю., Гончарова С.В., Аксютин П.А. Искусственный интеллект. Пространство новых возможностей для подготовки педагогов. *Revista Espacios*.. 2019; Т. 40, № 9: 17.
7. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности. *Высшее образование в России*. 2023; № 10: 9–33.

8. *Современная {цифровая} дидактика*. Москва: А-ПРИОР. 2023; Т. 2.
9. Jia S., Zhang X. Teaching Mode of Psychology and Pedagogy in Colleges and Universities Based on Artificial Intelligence Technology. *Journal of Physics: Conference Series*. 2021; Vol. 1852; Article 032033.
10. Стародубцев В.А., Нерадовская О.Р. Искусственный интеллект и иммерсивные технологии в высшем педагогическом образовании. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2024; № 2 (13): 13–23.
11. Khan M.A., Khojah M., Vivek. Artificial Intelligence and Big Data: The Advent of New Pedagogy in the Adaptive E-Learning System in the Higher Educational Institutions of Saudi Arabia. *Education Research International*. 2022; Article ID 1263555: 10.
12. Вовк Е.В., Супрун А.А. Искусственный интеллект и цифровая педагогика как тренд современной образовательной среды высших учебных заведений. *Научный вектор.* Серия: Педагогика. 2022; № 2 (77): 84–86.
13. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьева С.А. Искусственный интеллект в образовании. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 79 (4): 288–290.
14. Matthew U.O., Kazaure J.S., Ndukwu C.C., Ebong G.N., Nwanakwaugwu A.C., Nwamouh U.C. Artificial Intelligence Educational Pedagogy Development: ICT Pedagogy Development for Education 5.0. *Emerging Technologies and Pedagogical Models in Education*: A Global Perspective. IGI Global. 2024: Chapter 3.
15. Ахтямова И.М. Искусственный интеллект в образовании 21 века – пространство для новых возможностей преподавания. *Бюллетень науки и практики*. 2021; Т. 7, № 2: 330–338.

References

1. Remezov M.M., Gluhov A.V., Kozlova V.V. Kogda chestno – horosho, dlya imitacii – ploho: strategii ispol'zovaniya generativnogo iskusstvennogo intellekta v rossijskom vuze. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2024; № 2 (152): 60-74.
2. O'Dea X., O'Dea M. Is Artificial Intelligence Really the Next Big Thing in Learning and Teaching in Higher Education? A Conceptual Paper. J*ournal of University Teaching & Learning Practice*. 2023; Vol. 20, Issue 5: Article 05.
3. Díaz B., Nussbaum M. Artificial intelligence for teaching and learning in schools: The need for pedagogical intelligence. *Computers & Education*. 2024; Vol. 217: Article 105071.
4. Kuchynska I., Orlov O., Kobysia A., Kutsak L., Yesselbayeva A. Adaptation of pedagogical approaches to the implementation of intelligent systems in the educational process. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*. 2025; Vol. 13, № 1: 281-294.
5. Nosova L.S., Leonova E.A., Selezneva E.A., Radchenko T.A. *Iskusstvennyj intellekt v formirovanii professional'nyh kompetencij buduschih pedagogov*: monografiya. Chelyabinsk: Yuzhno-Ural'skij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet, 2023.
6. Vlasova E.Z., Avksent'eva E.Yu., Goncharova S.V., Aksyutin P.A. Iskusstvennyj intellekt. Prostranstvo novyh vozmozhnostej dlya podgotovki pedagogov. *Revista Espacios.*. 2019; T. 40, № 9: 17.
7. Sysoev P.V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: osvedomlennost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavatelyami vysshej shkoly tehnologij iskusstvennogo intellekta v professional'noj deyatel'nosti. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; № 10: 9-33.
8. *Sovremennaya {cifrovaya} didaktika*. Moskva: A-PRIOR. 2023; T. 2.
9. Jia S., Zhang X. Teaching Mode of Psychology and Pedagogy in Colleges and Universities Based on Artificial Intelligence Technology. *Journal of Physics: Conference Series*. 2021; Vol. 1852; Article 032033.
10. Starodubcev V.A., Neradovskaya O.R. Iskusstvennyj intellekt i immersivnye tehnologii v vysshem pedagogicheskom obrazovanii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2024; № 2 (13): 13-23.
11. Khan M.A., Khojah M., Vivek. Artificial Intelligence and Big Data: The Advent of New Pedagogy in the Adaptive E-Learning System in the Higher Educational Institutions of Saudi Arabia. *Education Research International*. 2022; Article ID 1263555: 10.
12. Vovk E.V., Suprun A.A. Iskusstvennyj intellekt i cifrovaya pedagogika kak trend sovremennoj obrazovatel'noj sredy vysshih uchebnyh zavedenij. *Nauchnyj vektor.* Seriya: Pedagogika. 2022; № 2 (77): 84-86.
13. Shobonov N.A., Bulaeva M.N., Zinov'eva S.A. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 79 (4): 288-290.
14. Matthew U.O., Kazaure J.S., Ndukwu C.C., Ebong G.N., Nwanakwaugwu A.C., Nwamouh U.C. Artificial Intelligence Educational Pedagogy Development: ICT Pedagogy Development for Education 5.0. *Emerging Technologies and Pedagogical Models in Education*: A Global Perspective. IGI Global. 2024: Chapter 3.
15. Ahtyamova I.M. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii 21 veka – prostranstvo dlya novyh vozmozhnostej prepodavaniya. *Byulleten' nauki i praktiki*. 2021; T. 7, № 2: 330-338.

Статья поступила в редакцию 10.07.25

УДК 378.141.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-311-313

***Razbegaev P.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd Academy of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: pavel173@mail.ru*

PROSPECTS FOR OPENING A SPECIALIZED PROFILE AS PART OF THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAMS IMPLEMENTED BY THE RUSSIAN MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS. The article studies a problem of profiling of higher education in Russia. The objective of the work is to substantiate the expediency of opening narrowly specialized profiles within the framework of basic educational programs, using the example of opening a narrowly specialized profile within the framework of basic educational programs implemented at the Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The relevance of the study is due to the increasing requirements for specialized knowledge among employees of law enforcement agencies. The author has identified opportunities, grounds, and developed proposals for the implementation of a profile that takes into account the needs of practical units. The study analyzes the regulatory framework, proposed options for organizing a specialized educational profile, and identifies the necessary resources (methodological, personnel, and logistical). The results can be used to improve the training system at both the Russian Interior Ministry Academy and other departmental educational institutions within the Russian Interior Ministry.

Key words: **educational process, university, educational program, narrow educational profile, information and telecommunication technologies, cybercrime**

***П.В. Разбегаев**, канд. пед. наук, доц., нач. каф. информатики и математики ФГКОУ ВО «Волгоградская академия МВД России», г. Волгоград, E-mail: pavel173@mail.ru*

ПЕРСПЕКТИВЫ ОТКРЫТИЯ УЗКООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗУЕМЫХ ВОЛГОГРАДСКОЙ АКАДЕМИЕЙ МВД РОССИИ ООП

Статья посвящена исследованию проблемы профилизации высшего образования в России. Цель исследования – обоснование целесообразности открытия узкообразовательных профилей в рамках ООП на примере открытия узкообразовательного профиля в рамках ООП, реализуемых в ВА МВД России. Актуальность обусловлена возрастающими требованиями к узкоспециализированным знаниям сотрудников органов внутренних дел. Автором были определены возможности, выявлены основания и разработаны предложения по внедрению профиля, учитывающего потребности практических подразделений. В ходе исследования был проведен анализ нормативно-правовой базы, предложены варианты организации узкообразовательного профиля, определены необходимые ресурсы (методические, кадровые, материально-технические). Результаты могут быть использованы для совершенствования системы подготовки кадров как ВА МВД России, так и других ведомственных образовательных учреждениях системы МВД России, повышения эффективности оперативно-служебной деятельности.

Ключевые слова: **учебно-воспитательный процесс, вуз, образовательная программа, узкообразовательный профиль, информационно-телекоммуникационные технологии, киберпреступность**

Актуальность рассмотрения вопроса об открытии узкообразовательного профиля «Расследование преступлений, совершаемых с использованием информационно-телекоммуникационных технологий», в рамках основной образовательной программы (далее – ООП) по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности, специализация – «Уголовно-правовая», направленность образовательной программы – «Предварительное расследова-

ние в органах внутренних дел» (далее – УОП) вызвана следующими основными причинами: изменением криминогенной обстановки и появлением новых видов преступлений [1, с. 23]; развитием науки и техники и активным внедрением цифровых технологий в деятельность ОВД [2, с. 129].

Киберпреступность становится одной из ключевых угроз национальной безопасности, что требует пересмотра подходов к подготовке специалистов для правоохранительных органов. Современные технологии меняют все сферы человеческой деятельности, включая область правонарушений. Цифровая трансформация общества привела к росту преступлений, совершаемых в виртуальной среде. Это не только мошенничество в Интернете, но и атаки на банковскую систему, распространение вредоносного программного обеспечения, взломы баз данных и использование технологий для подрыва доверия к государственным и коммерческим структурам. Эти угрозы требуют от правоохранительных органов высокой технологической подготовки и умения работать на стыке права и цифровых технологий.

Министр внутренних дел Российской Федерации Колокольцев В.В. отметил, что «…за последние пять лет число преступлений в киберпространстве увеличилось более чем вдвое, а их доля в общем числе противоправных деяний составляет около 40%. Среди тяжких и особо тяжких преступлений этот показатель приближается к 60%. Ущерб от киберпреступлений только за первые месяцы текущего года превысил 116 миллиардов рублей» [3]. Эти данные свидетельствуют о необходимости поиска новых подходов к противодействию преступности в цифровой сфере, которые становятся все более сложными и изощренными. Современные киберпреступники используют продвинутые технологии, включая искусственный интеллект, дипфейки, сложные схемы обхода безопасности и программы для взлома систем. Противодействие таким угрозам требует от следователей понимания принципов работы операционных систем, сетевых технологий, а также владения инструментами для поиска, анализа и документирования цифровых доказательств. Без таких знаний эффективное расследование IT-преступлений становится практически невозможным. Однако одной технической подготовки недостаточно: необходимо сочетание этих знаний с юридической экспертизой, чтобы правильно квалифицировать преступления, собирать доказательства в соответствии с правовыми нормами и обеспечивать их допустимость в суде.

Цель статьи заключается в обосновании целесообразности открытия узкообразовательных профилей в рамках ООП, реализуемых в ВА МВД России.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи: проанализировать нормативно-правовую базу, регламентирующую образовательную деятельность в системе МВД России; разработать предложения по организации узкообразовательного профиля; выявить основания открытия узкообразовательного профиля в ВА МВД России.

В ходе работы применялись следующие методы исследования: анализ нормативно-правовых актов, изучение и обобщение передового опыта, моделирование, статистический анализ, экспертная оценка. Методологической основой исследования являются идеи системно-деятельностного и личностно ориентированного подходов в образовании.

Научная новизна статьи заключается в обосновании необходимости введения узкообразовательных профилей в системе ВА МВД России, разработке модели организации узкообразовательного профиля, учитывающей специфику ведомственного образования, определении перечня перспективных направлений узкообразовательного профиля для ВА МВД России.

Теоретическая значимость видится в дополнении теории ведомственного образования, расширении представлений о возможностях профилизации обучения в высших учебных заведениях системы МВД России. Практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования для разработки и внедрения узкообразовательных профилей в ВА МВД России, рекомендаций по организации и методическому обеспечению узкоспециализированного обучения.

Существует ряд исследований, посвященных проблеме профилизации (направленности) программ высшего образования. Отметим наличие однозначной трактовки понятия «профилизация (направленность) образования»: «ориентация образовательной программы на конкретные области знания и (или) виды деятельности, определяющая ее предметно-тематическое содержание, преобладающие виды учебной деятельности обучающегося и требования к результатам освоения образовательной программы» [4, с. 2; 5, с. 8]. Данная дефиниция позволяет утверждать о выполнении двух основных функций профилизации образования: информационной, ориентирующей ООП «на конкретные области знания и (или) виды деятельности» [5, с. 8] и определительной, обусловливающей содержание программы, виды учебной деятельности и результаты ее освоения. Исследователи акцентируют внимание на разных аспектах рассматриваемой проблемы: историографии вопроса и развитии профилизации (Гинзбург Ю.В., Петров А.В.), современных ориентирах российского образования (на примере российского юридического образования) (Бондарь Н.С.), перспективах профилизации в юридическом образовании как результате внедрения компетентностного и практико-ориентированного подходов (Чесноков Н.А., Яловой О.А. и др.).

Обратимся к обоснованию целесообразности открытия узкообразовательных профиля в рамках ООП на примере открытия узкообразовательного профиля, реализуемого в Волгоградской академии МВД России. Волгоградская академия МВД России наделена функциями по реализации приоритетного профиля подготовки «Предварительное следствие в органах внутренних дел» [6]. В рамках указанного профиля подготовки узкообразовательный профиль образовательной программы по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности, специализация – «Уголовно-правовая», направленность образовательной программы – «Предварительное расследование в органах внутренних дел» [7] предполагает формирование у будущих следователей дополнительных компетенций, позволяющих эффективно работать с преступлениями в цифровой сфере. К числу таких компетенций относится умение выявлять, собирать и анализировать цифровые доказательства [8, с. 10]. Формирование вышеуказанных компетенций возможно следующими способами: введение в содержание дисциплин обязательной части рекомендуемого учебного плана (РУП) учебных тем, повышающих цифровую компетентность будущих выпускников.

Анализ РУПа по специальности ПОНБ позволяет сделать вывод, что в обязательную часть РУПа входят дисциплины, которые способствуют формированию у будущих следователей компетенций, посвященных основам информационных технологий и компьютерной техники, расследованию преступлений, совершенных с использованием информационно-телекоммуникационных технологий.

Сюда относятся дисциплины: «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности»; «Расследование преступлений, совершенных с использованием информационно-телекоммуникационных технологий». Перечисленные дисциплины позволяют решать задачи, направленные на формирование у будущих следователей общепрофессиональных компетенций.

Второй способ предполагает включение в содержание обучения дополнительных учебных дисциплин (табл. 1).

Таблица 1

Примерный перечень учебных дисциплин для включения в часть образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений

№	Дисциплины	Примерные темы
1.	Программирование: языки, методы и технологии	Понятие, типы, современные подходы
2.	Системы искусственного интеллекта и большие данные	Основные понятия, предпосылки, подходы к построению и классификации систем искусственного интеллекта; современные подходы к трактовке и построению систем искусственного интеллекта [9]; большие данные, понятия, методы обработки
3.	Системы и сети передачи данных в блокчейн	Финансовые ресурсы: монетизация в Bitcoin; вывод активов в офшорные зоны [10]
4.	Техники реверс-инжиниринга	Анализ кода. Изучение способов взаимодействия программных компонентов друг с другом и с пользователем. Декомпиляция и др.
5.	Цифровая криминалистика	Основы цифровой криминалистики [11]; криминалистическое обеспечение обнаружения, фиксации, изъятия и предварительной оценки цифровых доказательств; исследование цифровой информации; исследование цифровых устройств; исследование сетевых устройств (маршрутизаторы, файроволов), исследование баз данных, исследование IoT-устройств (интернет вещей), исследование киберпространства, выявление цифровых следов: блокчейн-криминалистика (исследование биткойн-миксеров), способы деанонимизации преступников, криптовалюта NFT
6.	Психология воздействия	Выявление методов социальной инженерии, нейропсихология, профайлинг, приложения типа «Глаз Бога», нейролингвистическое программирование [12]

При разработке УОП возможна его ежегодная корректировка в соответствии с новыми видами киберпреступлений. Внедряемые новые дисциплины должны логично дополнять и развивать компетенции, сформированные при изучении базовых юридических и криминалистических дисциплин; иметь выраженную практическую направленность, в связи с чем акцент должен делаться на приобретении практических навыков, необходимых для расследования IT-преступлений; следует учитывать современные тенденции в области информационной безопасности и эффективно использовать ресурсные возможности, связанные с наличием квалифицированных преподавателей, а также необходимого оборудования.

Проведем оценку ресурсных возможностей академии для реализации узкообразовательного профиля в рамках реализуемых ВА МВД России ООП.

Кадровый потенциал кафедры информатики и математики включает в себя 8 педагогических работников, в том числе 5 кандидатов наук (2 – физико-математических наук, 1 – юридических наук, 1 – технических наук, 1 – педагогических наук), 2 доцентов. Он позволяет реализовать задачи, решаемые дисциплинами обязательной части РУПа.

В то же время с целью повышения профессиональной компетентности ППС кафедры информатики и математики предлагается прохождение курсов повышения квалификации (или переподготовки). Также возможно привлечение преподавателей профильных кафедр вузов Волгограда, в частности Волгоградского государственного технического университета, Волгоградского государственного университета.

Для качественной подготовки будущих следователей существует потребность в создании специализированной аудитории (полигона, компьютерного класса), оснащенного необходимым специализированным программным обеспечением. Перечень программных продуктов для оснащения полигона будет определяться после выбора списка дополнительных учебных дисциплин.

Учебно-методическое обеспечение включает в себя наличие учебников, пособий и методических рекомендаций, необходимость разработки новых учебных материалов, а также возможности использования электронных образовательных ресурсов.

Отметим, что перспективы открытия в ВА МВД России узкообразовательного профиля в рамках реализуемых ВА МВД России ООП имеют следующие основания:

1. Использование потенциала дисциплин обязательной части РУПа.
2. Разработка и внедрение в учебный процесс дополнительных учебных дисциплин, направленных на формирование цифровых компетенций будущих следователей.
3. Повышение цифровой компетентности ППС кафедры информатики и математики (повышение квалификации или путём переподготовки).
4. Привлечение преподавателей профильных кафедр гражданских вузов г. Волгограда.
5. Совершенствование материально-технической базы кафедры информатики и математики с учетом перспективы открытия узкообразовательного профиля.
6. Приобретение и разработка элементов учебно-методического обеспечения, направленного на формирование необходимых компетенций.

Завершая исследование, следует отметить, что анализ нормативно-правовой базы, регламентирующей образовательную деятельность в системе МВД России (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в последней редакции, ФГОС ВО по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности, Приказ МВД России «О профилизации образовательных учреждений МВД России», РУП по специальности и прочие локальные нормативно-правовые акты), позволяет утверждать о необходимости и возможности внедрения УОП. Автором были разработаны конкретные предложения по организации УОП (представлен перечень дополнительных дисциплин и необходимых ресурсов, включая методическое и кадровое обеспечение для реализации УОП), выявлены основания (с учетом названных имеющихся и потенциальных ресурсов) открытия узкообразовательного профиля в ВА МВД России. Открытие УОП позволит обеспечить правоохранительные органы кадрами, способными эффективно расследовать преступления в цифровой среде, минимизировать ущерб от таких действий и повышать уровень безопасности граждан в условиях цифровизации общества. Эти специалисты будут обладать уникальным сочетанием юридических и технических знаний, что сделает их ключевым звеном в системе противодействия киберпреступности и позволит правоохранительным органам работать на опережение, предупреждая новые формы цифровых угроз. Волгоградская академия МВД России имеет реальный потенциал для внедрения узкообразовательного профиля в рамках ООП по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (специализация – Уголовно-правовая, направленность образовательной программы – Предварительное расследование в органах внутренних дел). Представление данного опыта станет полезным для дальнейшего развития юридического образования в РФ.

Библиографический список

1. Бессонов А.А. Киберпреступность: тенденции и перспективы. *Расследование преступлений: проблемы и пути их решения*. 2024; № 3: 23–30.
2. Скобликов П.А. Стратегия борьбы с киберпреступностью: должное и сущее. *Сибирское юридическое обозрение*. 2025; Т. 22, № 1: 128–146.
3. *Владимир Колокольцев принял участие в заседании Общественного совета при МВД России, на котором обсуждались вопросы противодействия киберпреступности*. Available at: URL: https:// ос.мвд.рф/Novosti/item/55453116/
4. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный Закон № 273-ФЗ. Москва, 2022. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_ LAW_140174/
5. Пахаруков А.А. Направленность (профиль) образовательной программы высшего образования: вопросы правового регулирования. *Baikal Research Journal*. 2015; Т. 6, № 6: 8–8.
6. *О профилизации образовательных учреждений МВД России.* Приказ МВД России от 29 августа 2012 г. № 820. Available at: https://mvd.consultant.ru/files/25444
7. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности.* Приказ Министерство науки и высшего образования Российской Федерации от 31 августа 2020 г. № 1138. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_362817/
8. Бастрыкин А.И. Вопросы организации работы по подготовке кадров и внедрению в процесс обучения новых учебных дисциплин в Следственном комитете Российской Федерации. *Расследование преступлений: проблемы и пути их решения*. 2023; № 2: 9–12.
9. Звягин Л.С. Системы искусственного интеллекта и вопросы кибербезопасности. *Мягкие измерения и вычисления*. 2023; № 6: 81–94.
10. Федорова В.А. Блокчейн в российском финансовом секторе: риски и перспективы. *Страховое дело*. 2022; № 7 (352): 53–57.
11. Сотников К.И., Парамонова Г.В. Цифровая криминалистика: современные реалии и возможности. *Журнал правовых и экономических исследований*. 2022; 4: 24–30.
12. Внуковская А.В., Киржинов К.З. Нейролингвистическое программирование. *Вестник Барнаульского юридического института МВД России.* 2021; № 1 (40): 26–28.

References

1. Bessonov A.A. Kiberprestupnost': tendencii i perspektivy. *Rassledovanie prestuplenij: problemy i puti ih resheniya*. 2024; № 3: 23-30.
2. Skoblikov P.A. Strategiya bor'by s kiberprestupnost'yu: dolzhnoe i suschee. *Sibirskoe yuridicheskoe obozrenie*. 2025; T. 22, № 1: 128-146.
3. *Vladimir Kolokol'cev prinyal uchastie v zasedanii Obschestvennogo soveta pri MVD Rossii, na kotorom obsuzhdalis' voprosy protivodejstviya kiberprestupnosti*. Available at: URL: https:// os.mvd.rf/Novosti/item/55453116/
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj Zakon № 273-FZ. Moskva, 2022. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
5. Paharukov A.A. Napravlennost' (profil') obrazovatel'noj programmy vysshego obrazovaniya: voprosy pravovogo regulirovaniya. *Baikal Research Journal*. 2015; T. 6, № 6: 8-8.
6. *O profilizacii obrazovatel'nyh uchrezhdenij MVD Rossii.* Prikaz MVD Rossii ot 29 avgusta 2012 g. № 820. Available at: https://mvd.consultant.ru/files/25444
7. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 40.05.01 Pravovoe obespechenie nacional'noj bezopasnosti.* Prikaz Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 31 avgusta 2020 g. № 1138. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_362817/
8. Bastrykin A.I. Voprosy organizacii raboty po podgotovke kadrov i vnedreniyu v process obucheniya novyh uchebnyh disciplin v Sledstvennom komitete Rossijskoj Federacii. *Rassledovanie prestuplenij: problemy i puti ih resheniya*. 2023; № 2: 9-12.
9. Zvyagin L.S. Sistemy iskusstvennogo intellekta i voprosy kiberbezopasnosti. *Myagkie izmereniya i vychisleniya*. 2023; № 6: 81-94.
10. Fedorova V.A. Blokchejn v rossijskom finansovom sektore: riski i perspektivy. *Strahovoe delo*. 2022; № 7 (352): 53-57.
11. Sotnikov K.I., Paramonova G.V. Cifrovaya kriminalistika: sovremennye realii i vozmozhnosti. *Zhurnal pravovyh i `ekonomicheskih issledovanij*. 2022; 4: 24-30.
12. Vnukovskaya A.V., Kirzhinov K.Z. Nejrolingvisticheskoe programmirovanie. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii.* 2021; № 1 (40): 26-28.

Статья поступила в редакцию 16.07.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-313-316

Rachkovskaya N.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, State University of Education; Professor, Department of Aesthetic Education of Preschool Children, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: nad1606@yandex.ru*
Fokina A.V., *postgraduate, State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: nastfok19@mail.ru*

PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN FORMING VALUE ATTITUDES OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN TO NATURE. The article reveals features of applying the main ideas of the personality-oriented approach in the process of developing the axiological sphere of the personality of an older preschool child. Special attention is paid to the applied aspects of implementing the personality-oriented approach in the educational practice of preschool organizations in the formation of a

child's value attitude towards the world around them. Based on the analysis of scientific literature, empirical data, and practical experience, the article identifies pedagogical conditions that contribute to the effective formation of a value attitude towards nature in older preschool children. The work contains practical recommendations for preschool teachers on how to introduce nature values to older preschool children based on a person-centered approach. The article is intended for preschool teachers and psychologists, as well as researchers who study problems of environmental and aesthetic education in preschool children.

Key words: **preschool education, senior preschool age, personality-oriented approach, environmental education, aesthetic education, value attitude towards nature, personal values**

***Н.А. Рачковская**, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»; ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, E-mail: nad1606@yandex.ru*
***А.В. Фокина**, аспирант, Государственный университет просвещения, г. Москва, E-mail: nastfok19@mail.ru*

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ПРИРОДЕ

Статья раскрывает особенности применения основных идей личностно ориентированного подхода (ЛОП) в процессе развития аксиологической сферы личности ребенка старшего дошкольного возраста. Особое внимание уделяется прикладным аспектам реализации ЛОП в образовательной практике дошкольных организаций при формировании ценностного отношения ребенка к окружающему миру. На основе анализа научной литературы, эмпирических данных и опыта практической деятельности выявлены педагогические условия, способствующие эффективному формированию ценностного отношения детей старшего дошкольного возраста к природе. В статье содержатся практико-ориентированные рекомендации работникам дошкольного образования по приобщению детей старшего дошкольного возраста на основе ЛОП к ценностям природы. Статья адресована педагогам и психологам дошкольного образования, а также исследователям, занимающимся проблемами экологического и эстетического воспитания дошкольников.

Ключевые слова: **дошкольное образование, старший дошкольный возраст, личностно ориентированный подход, экологическое воспитание, эстетическое воспитание, ценностное отношение к природе, ценностные ориентиры личности**

Актуальность данного исследования состоит в том, что в условиях гуманизации и индивидуализации дошкольного образования особую значимость приобретает личностно ориентированный подход, который акцентирует внимание на индивидуальных особенностях ребенка, его интересах и потребностях, что делает данный подход эффективным инструментом формирования ценностных ориентиров личности. Воспитание ценностного отношения детей к природе является одной из приоритетных задач дошкольного образования.

Личностно ориентированный подход (ЛОП) базируется на идеях гуманистической педагогики и психологии, разработанных американским психотерапевтом К. Роджерсом, идеи которого нашли отражение в работах отечественных учёных – Ш.А. Амонашвили, В.В. Серикова, Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, И.С. Якиманской и др.

Этот подход предполагает признание ребенка как активного субъекта образовательного процесса, обладающего уникальными особенностями и потребностями, что влечет изменение форм общения с детьми, трансформацию содержания и методов воспитания, погружение ребёнка в мир отечественной и мировой культуры. Данный подход ориентирован на создание условий, способствующих раскрытию потенциала ребенка, его самовыражению и самореализации, что достигается через индивидуализацию воспитательных стратегий.

В отличие от традиционных подходов к воспитанию, ориентированных на усредненные стандарты, данный подход предполагает учет эмоционального состояния, психологических особенностей и личностных качеств дошкольника. Подобрать «ключик» к внутреннему миру ребенка особенно важно в период дошкольного детства, когда закладываются основы нравственного сознания и поведения человека. Применение ЛОП в дошкольном образовании помогает повысить эффективность экологического и эстетического воспитания, развить у детей высокий уровень эмпатии и социальной адаптации.

Целью нашей статьи является анализ применения основных положений личностно ориентированного подхода к формированию ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи, которые необходимо было решить для достижения это цели, следующие:

– рассмотреть специфику применения личностно ориентированного подхода в дошкольной образовательной организации в процессе формирования у ребенка ценностного отношения к природе;

– охарактеризовать структурно-содержательные компоненты ценностного отношения ребенка старшего дошкольного возраста к природе;

– показать методы и приемы, которые используются в дошкольной образовательной организации для приобщения ребенка к ценности природы в контексте реализации личностно ориентированного подхода;

– определить основные педагогические условия, обеспечивающие формирование ценностного отношения старшего дошкольника к ценностям природы.

Научная новизна статьи заключается в том, что определена сущность и специфика применения ЛОП в процессе формирования ценностного отношения ребенка старшего дошкольного возраста к природе.

Теоретическая значимость состоит в характеристике основных структурно-содержательных компонентов ценностного отношения ребенка старшего дошкольного возраста к природе.

Практическая значимость видится в определении эффективных методов и приемов формирования ценностного отношения ребенка старшего дошкольного возраста к природе.

Основным принципом ЛОП является уважение к личности ребенка [1–9]. Воспитатель выступает не как авторитарный руководитель, а как партнер, сопровождающий ребенка в процессе познания окружающего мира. Такой подход требует от педагога глубокого понимания психологических особенностей дошкольников, включая их эмоциональные реакции и мотивацию поведения. В результате создается атмосфера доверия, способствующая развитию самостоятельности и активности ребенка [1, с. 94].

Важным аспектом ЛОП является акцент на эмоциональной составляющей воспитания, поскольку эмоции в детском возрасте играют ключевую роль в формировании личности, влияя на ее мировосприятие и взаимодействие с окружающими. Реализуя данный подход, воспитатель стремится создать эмоционально безопасную среду, в которой ребенок может свободно выражать свои переживания. Это создает позитивный эмоциональный фон, необходимый для развития ценностных ориентиров личности. Ребенок должен чувствовать себя принятым и понятым, чтобы свободно выражать свои эмоции и мысли [1, с. 95].

ЛОП предполагает гибкость при отборе более адекватных для конкретного детского коллектива форм и методов работы. В рамках данного подхода предполагается, что педагог-воспитатель адаптирует приемы и методы работы, учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей каждой конкретной группы. Например, для детей с высоким уровнем тревожности могут использоваться релаксационные техники, тогда как для активных детей предпочтительны динамичные формы деятельности. Такая дифференциация способствует повышению познавательного интереса и укреплению эмоциональной связи между взрослым и ребенком [2, с. 16].

С учётом того, что в дошкольном возрасте ценностное отношение ребенка к природе формируется под влиянием взаимодействия со взрослыми, воспитательной среды и индивидуальных особенностей личности, все это делает ЛОП эффективным инструментом формирования ценностного отношения каждого ребенка к природе. При этом, как отмечают педагоги-практики И.В. Хайруллина и др. [9], ценностное отношение ребенка к природе представляет собой интегративное психологическое образование, включающее эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты.

Эмоциональный компонент ценностного отношения включает способность ребенка переживать широкий спектр эмоций и чувств при взаимодействии с природой и выражать свои переживания адекватно ситуации. Следует отметить, что одной из ключевых характеристик дошкольного возраста является высокая эмоциональная восприимчивость. Дети в возрасте от 3 до 7 лет активно реагируют на эмоциональные стимулы, что делает их особенно чувствительными к воспитательным влияниям в аспекте формирования ценностного отношения к природе. Личностно ориентированный подход позволяет направить эту восприимчивость в конструктивное русло, помогая детям развивать позитивные эмоциональные реакции и справляться с негативными переживаниями [1, с. 154].

Педагогическая поддержка формирования эмоционального компонента направлена на развитие у ребенка эмпатии, эмоциональной отзывчивости, широкого спектра эстетических переживаний от созерцания природы, умения регулировать свои эмоциональные состояния путем обращения к природе [1, с. 167]. Практическая реализация ЛОП может быть проиллюстрирована на примере парциальных образовательных программ, применяемых в дошкольных образовательных организациях. Одним из таких примеров является программа «Эмоциональный мир», направленная на развитие эмоциональной грамотности детей. В рамках этой программы дети участвуют в занятиях, где учатся распознавать и выражать свои эмоции в играх, рисунках и обсуждениях. После внедрения про-

граммы «Эмоциональный мир» было отмечено снижение уровня тревожности у детей и повышение их социальной активности.

Когнитивный компонент связан с осознанием ребенком ценности жизни, природы, красоты родной земли, целостности природы, гармоничного взаимодействия человека и природы, ответственности за будущее планеты Земля. Понимание ребенком этих ценностей происходит в процессе наблюдения за поведением взрослых по отношению к окружающему миру, участия в ролевых играх и обсуждения повседневных ситуаций. Дети начинают осознавать разницу между «хорошо» и «плохо», учатся сопереживать и проявлять заботу о природе. Эти процессы во многом зависят от качества взаимодействия с педагогами и родителями, которые выступают образцами нравственного поведения. Личностно ориентированный подход усиливает этот процесс, предоставляя детям возможность участвовать в ситуациях, требующих нравственного выбора [3, с. 200].

Поведенческий компонент ценностного отношения к природе объективируется в поступках ребенка, отражающих его ценностные установки. Формирование этого компонента требует создания ситуаций, в которых ребенок может проявить свое позитивное отношение к природе, получая при этом поддержку и одобрение со стороны воспитателя. Игре, как ведущему виду деятельности в дошкольном возрасте, отводится важная роль в формировании поведенческого компонента, так как через ролевые игры дети моделируют ситуации, учатся взаимодействовать со сверстниками и принимать решения, основанные на духовно-нравственных ценностях. Педагог, реализующий ЛОП, направляет игровую деятельность, предлагая детям сценарии, требующие проявления доброты, справедливости или взаимопомощи, стимулирует развитие эмпатии и экологического сознания у детей.

Различные виды дидактических игр, которые активно применяются в дошкольном образовании, создают условия для моделирования нравственных ситуаций экологической направленности, в которых ребенок может проявить свои ценностные установки по отношению к природе [4, с. 332].

Таким образом, ценностное отношение к природе представляет собой сложную структуру, включающую эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования ценностного отношения ребенка к окружающему миру. В этот период происходит интенсивное развитие эмоциональной сферы, когнитивных способностей и поведенческих навыков, в которых объективируется доброе, бережное отношение к природе.

Как следствие, ЛОП позволяет эффективно использовать дошкольное детство для воспитания ценностных установок по отношению к природе. Исследования показывают, что дети, обладающие развитым ценностным отношением к природе, легче устанавливают контакты со сверстниками и взрослыми, что способствует их гармоничной социализации и адаптации к школе.

Реализация ЛОП в дошкольном образовании требует применения специальных методов, направленных на развитие ценностного отношения к природе. Одним из таких методов является диалоговое взаимодействие, которое позволяет педагогу установить эмоциональный контакт с ребенком. Через диалог ребенок учится выражать свои чувства и понимать эмоции других, что способствует формированию способности к эмпатии.

Метод арт-терапии эффективен в аспекте культивирования эстетических переживаний, связанных с природой. Рисование, лепка и музыкальные занятия позволяют детям выражать свои эмоции в адекватной форме, что особенно важно для застенчивых или тревожных детей. Особый эффект в этом отношении создается в процессе работы с природными материалами – ветками деревьев, шишками, мелкими камешками и др. Не следует делать замечания ребенку и акцентировать внимание на технике исполнения работы, напротив, рекомендуется обеспечить ребенку большое разнообразие материалов, поскольку в данном случае в детском творчестве особенно важны искренность, непосредственность, а также психотерапевтический эффект творческой деятельности [5].

Затем педагог анализирует творческие работы ребенка, помогая ему осознать свои чувства и связать их с ценностными категориями. Занятия по арт-терапии, такие как «Рисуем настроение» или «Нарисуем «братьев своих меньших»», помогают детям выражать свои эмоции и привязанности через творчество. Педагог предлагает детям нарисовать свое текущее настроение, а затем обсуждает с ними их рисунки, помогая связать эмоции с конкретными событиями. Классические музыкальные произведения могут дополнять изобразительную деятельность детей, являясь для нее привычным фоном, важное требование – звуки не должны быть слишком громкими. Воспитателю следует внимательно относиться к отбору музыкальных произведений. Так, благотворное влияние на эмоциональное состояние и раскрепощение творческих проявлений ребенка в процессе рисования оказывают вальсы или мелодии для скрипки, флейты, фортепиано. Для снятия эмоционального напряжения хорошо подойдут произведения Вивальди, Моцарта, Бетховена, Шопена, Бизе, Генделя, Штрауса, Шуберта, П.И. Чайковского и др. Из современных произведений – песни группы «Барбарики». В качестве звукового сопровождения музыкальной деятельности могут использоваться аудиозапись звуков природы [6, с. 19]. Метод арт-терапии особенно эффективен для детей, которым сложно вербально выражать свои чувства.

Проектная деятельность, адаптированная для дошкольного возраста, способствует развитию ценностного отношения к природе. Например, проекты, связанные с заботой о природе или с помощью диким и домашним животным, учат детей ценить окружающий мир и проявлять ответственность. Личностно ориентированный подход предполагает, что такие проекты учитывают интересы и возможности каждого ребенка [2, с. 21]. Проектная деятельность также эффективна для реализации ЛОП. Проект «Мой любимый город» предполагает, что дети вместе с педагогом исследуют свой город, рисуют его достопримечательности и обсуждают, почему они любят свое окружение. Педагог учитывает интересы каждого ребенка, предлагая индивидуальные задания, что способствует развитию эмоциональной привязанности к родным местам.

Таким образом, основными методами реализации ЛОП являются диалоговое взаимодействие, игровая деятельность, арт-терапия и проектная работа и др. Данные методы, применяемые с учетом индивидуальных особенностей детей, способствуют формированию ценностного отношения к окружающему миру и развитию гармоничной личности.

Эффективность перечисленных методов зависит от профессиональной подготовки педагога. Педагог должен обладать навыками наблюдения, рефлексии и эмпатии, чтобы адаптировать методы под индивидуальные особенности детей. Обучение педагогов основам ЛОП является важным условием его успешной реализации.

Профессиональная компетентность педагога – это неотъемлемое условие реализации ЛОП. Педагог должен обладать знаниями в области детской психологии, педагогики и методик воспитания, а также навыками рефлексии и эмпатии. Регулярное повышение квалификации и участие в тренингах по применению личностно ориентированного подхода позволяют педагогу совершенствовать свои профессиональные навыки [7].

Сотрудничество с родителями также играет важную роль в реализации ЛОП. Родители, понимающие принципы этого подхода, могут поддерживать ребенка дома, создавая единый воспитательный контекст. Педагог организует родительские собрания, консультации и совместные мероприятия, чтобы укрепить партнерство между семьей и дошкольным учреждением.

Материально-техническое обеспечение дошкольного учреждения влияет на возможности реализации ЛОП. Наличие игровых зон, творческих мастерских и развивающих материалов позволяет педагогу создавать разнообразные воспитательные ситуации. Администрация учреждения должна обеспечивать необходимые ресурсы для осуществления индивидуализированной работы с детьми.

Завершая исследование, отметим, что личностно ориентированный подход является одним из важнейших методологических ориентиров в формировании ценностного отношения детей старшего дошкольного возраста к окружающему миру. Он позволяет учитывать индивидуальные особенности ребенка, создавая условия для развития его эмоциональной сферы и ценностных ориентиров личности. Личностно ориентированный подход, опирающийся на принципы гуманистической педагогики, подчеркивают важность уважения к личности ребенка, учета его интересов, потребностей и создания эмоционально безопасной среды в процессе приобщения дошкольников к ценностям природы.

В общем виде ценностное отношение представляет собой комплексное психологическое образование, включающее способность ребенка осознавать свои переживания, представление о духовно-нравственных ценностях и умение в своем поведении ориентироваться на них. Ценностное отношение ребенка к природе представляет собой сложную структуру, включающую эмоциональные, когнитивные и поведенческие аспекты. Его формирование в дошкольном возрасте требует целенаправленной педагогической работы, основанной на принципах ЛОП.

Реализация ЛОП требует применения разнообразных методов, таких как диалоговое взаимодействие, игровая деятельность, арт-терапия и проектная работа. Эти методы, поддерживаемые парциальными программами развития эмоциональной сферы ребенка, обеспечивают эффективное формирование ценностного отношения дошкольника к природе, способствуют развитию высокого уровня способности эмпатии, социальной адаптации и эмоциональной устойчивости.

Педагогическими условиями применения ЛОП являются высокий уровень профессиональной компетентности педагога в аспекте экологического и эстетического воспитания, сотрудничество с семьей ребенка на паритетных началах, наличие адекватного и достаточного материально-технического обеспечения образовательной организации и др. Эти условия в совокупности обеспечивают успешное формирование ценностного отношения ребенка старшего дошкольного возраста к окружающему миру.

В перспективе необходимо дальнейшее изучение ЛОП, включая разработку новых методик и программ, направленных на развитие ценностного отношения ребенка к природе.

Библиографический список

1. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва: Просвещение, 2008.
2. Запорожец А.В., Неверович Я.З., Кошелева А.Д. *Эмоциональное развитие дошкольника*. Москва: Педагогика, 1985.
3. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Издательство «Смысл», Издательство «Эксмо», 2006.

4. Эльконин Д.Б. *Психология игры*. Москва: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1999.
5. Роджерс К. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: Прогресс, 1994.
6. Рачковская Н.А., Комиссарова Л.Н., Куланина И.Н. Художественно-эстетическое воспитание детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. *Педагогика искусства*. 2020; № 3: 15–21.
7. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования*. Москва: Минобрнауки РФ, 2013.
8. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
9. Хайруллина И.В. *Личностно ориентированный подход в дошкольном образовании в современных условиях*. Available at: https://infourok.ru/lichnostnoorientirovanniy-podhod-v-doshkolnom-obrazovanii-v-sovremennih-usloviyah-metodicheskie-rekomendacii-3271928.html

References

1. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Moskva: Prosveschenie, 2008.
2. Zaporozhec A.V., Neverovich Ya.Z., Kosheleva A.D. *`Emocional'noe razvitie doshkol'nika*. Moskva: Pedagogika, 1985.
3. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Izdatel'stvo «Smysl», Izdatel'stvo «`Eksmo», 2006.
4. `El'konin D.B. *Psihologiya igry*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr «VLADOS», 1999.
5. Rodzhers K. *Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka*. Moskva: Progress, 1994.
6. Rachkovskaya N.A., Komissarova L.N., Kulanina I.N. Hudozhestvenno-`esteticheskoe vospitanie detej doshkol'nogo vozrasta s rasstrojstvami autisticheskogo spektra. *Pedagogika iskusstva*. 2020; № 3: 15-21.
7. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya*. Moskva: Minobrnauki RF, 2013.
8. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
9. Hajrullina I.V. *Lichnostno orientirovannyj podhod v doshkol'nom obrazovanii v sovremennyh usloviyah*. Available at: https://infourok.ru/lichnostnoorientirovanniy-podhod-v-doshkolnom-obrazovanii-v-sovremennih-usloviyah-metodicheskie-rekomendacii-3271928.html

Статья поступила в редакцию 17.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-316-318

Sultangadzhieva Kh.G., *Cand. of Sciences (Medicine), teacher, Department of Fundamental Medicine, Bashlarov Scientific and Clinical Center (Makhachkala, Russia), E-mail: Sultangadzhieva90@mail.ru*
Naurbieva L.B., *senior lecturer, Department of Normal Physiology, Medical Institute, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: naurbieva67@mail.ru*

EDUCATIONAL MOTIVATION FORMATION AMONG MEDICAL STUDENTS BY MEANS OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES. The authors carry out a study of the possibilities inherent in digital technologies as the effective means for developing educational motivation among modern Russian medical university students. The corresponding results are achieved by solving three tasks. During the work the concept of "learning motivation" is given an essential characteristic. The authors have identified the conditions necessary for its formation and the role that modern digital technologies can play in their creation. Effectiveness of using such technologies in this capacity is determined based on the survey results of students studying medical specialties at the Ingush State University. Based on their analysis, the researchers solve the third task, which is to propose a set of measures aimed at deepening digital transformation of the higher medical education system and increasing the effectiveness of stimulating educational motivation.

Key words: **university education, training of future doctors, medical students, educational motivation, digital technologies**

Х.Г. Султангаджиева*, канд. мед. наук, преп., АНО ВО «Научно клинический центр имени Башларова», г. Махачкала, E-mail: Sultangadzhieva90@mail.ru*
Л.Б. Наурбиева*, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: naurbieva67@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Авторами осуществляется исследование возможностей, присущих цифровым технологиям как одному из эффективных средств развития у студентов современных медицинских вузов учебной мотивации. Соответствующие результаты достигаются посредством решения трёх задач. В ходе работы над первой из них понятию «учебная мотивация» была дана сущностная характеристика. Кроме того, авторы выявили условия, необходимые для её формирования, и ту роль, которую при их создании могут играть современные цифровые технологии. Определялась эффективность использования таких технологий в данном качестве на основе результатов опроса студентов, осваивающих медицинские специальности в ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет». На основе анализа результатов проведённого исследования мы решили третью задачу, заключавшуюся в том, чтобы предложить комплекс мер, направленных на углубление цифровой трансформации системы высшего медицинского образования и повышение эффективности стимулирования учебной мотивации.

Ключевые слова: **вузовское образование, подготовка будущих врачей, студенты-медики, учебная мотивация, цифровые технологии**

Актуальность темы, выбранной нами для рассмотрения, объясняется спецификой текущего этапа существования системы высшего медицинского образования в нашей стране. Действительно, сравнительно недавно завершившаяся пандемия Covid–19 обусловила повышение внимания учёных (М.В. Беззубцева, Н.С. Григорьева, А.Е. Демкина, А.М. Кочергина [1], В.М. Леванов, Е.А. Перевезенцев, А.Н. Гаврилова [2]) к проблеме подготовки медицинских кадров. В частности, дополнительный импульс получили исследования в области современных принципов и подходов, применимых в системе высшего медицинского образования. В свою очередь, их реализация, отмечают И.Е. Золин и его соавторы [3], требует интенсификации научных изысканий, касающихся основных закономерностей процессов обучения и воспитания будущих врачей, социальных функций и ролей высшего медицинского образования. В ближайшей временной перспективе именно вокруг этих узловых моментов будет осуществляться накопление и отбор передового опыта научной и практической деятельности. Однако уже сегодня ясно, что одним из перспективных направлений дальнейших изысканий станет развитие у студентов профильных вузов учебной мотивации. Например, А.А. Вербицкий и Т.А. Платонова [4] указывают на необходимость генерации условий, позволяющих трансформировать её в одну из основ личностного и профессионального развития учащихся. Это, в свою очередь, позволит эффективно стимулировать учебную деятельность студентов, содействовать повышению их академической успеваемости, преодолению объективных и субъективных затруднений, возникающих в процессе учения. В то же время последние два десятилетия в истории подготовки старшего медицинского персонала отечественными вузами наглядно демонстрируют наличие определённых проблем в данной области. Начать в данном случае следует с того, что мотивация молодых людей и девушек, избравших для себя профессию врача, к освоению тех или иных учебных дисциплин во многом зависит от понимания их важности для овладения специальностью. При этом, как отмечает, например, Ю.П. Поварёнков [5], в современных условиях содержание учебно-профессиональной деятельности, к сожалению, не всегда соответствует особенностям деятельности профессиональной. Таким образом, по итогам освоения программ медицинского вуза у выпускников формируется совокупность компетенций, которые не могут в полной мере быть реализованы в ходе исполнения ими своих будущих обязанностей. Соответственно, качественное улучшение хода и результатов процесса формирования мотивации учения у современного поколения студентов-медиков возможно в случае создания системы комплексных педагогических воздействий, ориентации учебно-воспитательного процесса на будущую профессиональную деятельность. В данной связи определённый интерес вызывают широко использующиеся во многих ОО соответствующего профиля цифровые образовательные технологии. На сегодняшний день накоплен большой практический опыт использования мультимедиа технологий при обучении студентов анатомии, электронных образовательных ресурсов для самостоятельного поиска, оценки, обработки и презентации студентами необходимых данных, проектного обучения с применением ИКТ. Его анализ позволил И.Е. Золину, А.А. Иудину, Д.И. Иудину и А.И. Иудину [3] говорить о том, что в современных условиях цифровые технологии характеризуются большей эффективностью, чем традиционные средства

обучения. Это усиливает их притягательность как средства формирования учебной мотивации.

Цель нашей статьи, таким образом, состоит в исследовании возможностей цифровых технологий как одного из эффективных средств развития у студентов современных медицинских вузов учебной мотивации.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи: дать сущностную характеристику учебной мотивации; определить эффективность использования таких технологий в данном качестве на основе результатов опроса студентов ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет»; предложить комплекс мер, направленных на углубление цифровой трансформации системы высшего медицинского образования и повышение эффективности стимулирования учебной мотивации.

Во время решения перечисленных выше задач авторами использовались такие методы исследования, как социологический опрос, анализ научно-методической литературы и собственного педагогического опыта.

Его научная новизна состоит в даче сущностной характеристики мотивации учения, определении условий, необходимых для её формирования, а равно и той роли, которую при их создании современные цифровые технологии могут играть.

Теоретическая значимость заключается в определении результативности их применения как средства развития учебной мотивации на современном этапе.

Практическая видится в разработке системы мер, способствующих её повышению.

А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова [4], Ю.П. Поварёнков [5] и другие авторы, как отечественные, так и зарубежные, склонны трактовать понятие учебной мотивации следующим образом: структурно сложная система, функционирующая на разных уровнях, развивающаяся при этом на всех этапах жизненного цикла индивида и на каждом из них имеющая специфические особенности. В рамках этой статьи мы сосредоточимся на специфике, присущей такой мотивации в период вузовского обучения. У представителей той возрастной категории, к которой сегодня относится большинство студентов медицинских вузов, её формирование во многом обусловлено степенью развития профессиональной внутренней мотивации. Таким образом, на становление рассматриваемой характеристики влияют две взаимосвязанные группы условий (табл. 1).

Таблица 1

Условия, влияющие на развитие учебной мотивации у студентов, осваивающих программы современного медицинского вуза

Группа	Примеры условий
Условия, влияющие на формирование внутренней мотивации	Осознание учащимся практической и теоретической значимости формируемых компетенций и реализуемых форм учебной деятельности для освоения будущей профессии
	Профессионализм преподавателя, включающий его методическую грамотность, наличие системных представлений в той области, которую осваивают студенты
	Особенности будущей профессиональной деятельности, а также требований, предъявляемых обществом к профессиональным и личностным характеристикам старшего медицинского персонала
	Степень выраженности профессионального интереса
Условия, влияющие на формирование внешней мотивации	Создание ситуации успеха
	Соревновательность занятий
	Содействие осознанию обучающимися неудач и их причин
	Коммуникативная направленность реализуемых форм учебной и внеучебной работы

Мы согласны с М.В. Беззубцевой и её соавторами [1] в том, что использование цифровых образовательных технологий может оказать мощное влияние на реализацию обеих групп условий. Соответственно, их корректное применение в системе высшего медицинского образования позволяет интенсифицировать развитие учебной мотивации. Эти положения подтверждаются данными социологического опроса студентов, осваивающих медицинские специальности в пространстве ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет».

В частности, с целью изучения степени осознания учащимся практической и теоретической значимости реализуемых с применением ИКТ форм учебной деятельности для освоения будущей профессии предлагаемая им анкета включала вопрос «Какие методы и формы работы вам кажутся наиболее эффективными?». Рассмотрим ответы на него (табл. 2).

Таким образом, наиболее эффективными цифровыми образовательными технологиями студенты-медики Ингушского государственного университета считают Конспект лекции в формате .ppt/.pptx с закадровыми пояснениями педагогического работника (71% опрошенных назвали данную форму работы эффективной либо очень эффективной), а также индивидуальную и групповую онлайн-консультации (по 70%). Такая ситуация вполне объяснима, ведь возможность контактировать с преподавателем в любое удобное время и в любом удобном месте, неоднократно при этом обращаясь к прослушиванию лекции или

Таблица 2

Мнение студентов, осваивающих медицинские специальности в Ингушском государственном университете, относительно эффективности различных методов и форм работы, предусматривающих широкое использование цифровых технологий

Методы и формы работы	Оценка студентами их эффективности, %				
	Не эффективно	Мало эффективно	Эффективно	Очень эффективно	Затруднились ответить
Индивидуальная онлайн-консультация	1	11	40	30	18
Конспект лекции в формате .ppt/.pptx с закадровыми пояснениями педагогического работника	5	10	50	21	14
Просмотр учебных роликов, фильмов, в т.ч. удалённый	0	20	46	19	15
Групповые консультации в формате вебинара	6	15	50	20	9
Самостоятельная подготовка к аудиторным занятиям с использованием ресурсов электронных архивов и/или библиотек	10	20	31	15	24
Поиск, оценка, обработка и презентация информации в сети Интернет или локальной сети ОО в соответствии с предложенным списком вопросов (тем)	12	28	37	12	11

её фрагментов, способствует минимизации негативного действия дефицита временных и иных ресурсов на формирование у обучающихся внутренней мотивации к освоению различных академических дисциплин.

Наибольшие сомнения в эффективности вызывали самостоятельная подготовка к аудиторным занятиям с использованием ресурсов электронных архивов и/или библиотек, а также поиск, оценка, обработка и презентация информации в сети Интернет или локальной сети ОО в соответствии с предложенным списком вопросов (тем). Этим формам работы, предусматривающим широкое использование современных цифровых технологий, отдали свои голоса по 46% респондентов. Это может быть связано с отмечаемым, например, В.М. Левановым с соавторами [2] увеличением потребности молодых людей в индивидуальном взаимодействии с преподавателем. Такая потребность у многих из них формируется ещё в период освоения программ основного общего и среднего общего образования. Именно тогда многие ученики активно взаимодействуют с репетиторами

Таблица 3

Мнение студентов, осваивающих медицинские специальности в Ингушском государственном университете, о доступности методов и форм работы, предусматривающих широкое использование цифровых технологий

Методы и формы работы	Оценка студентами их доступности, %			
	Не доступно	Доступно при изучении некоторых дисциплин	Доступно	Затруднились ответить
Индивидуальная онлайн-консультация	7	20	72	1
Конспект лекции в формате ppt/.pptx с закадровыми пояснениями педагогического работника	10	43	44	3
Просмотр учебных роликов, фильмов, в том числе удалённый	22	49	29	0
Групповые консультации в формате вебинара	20	53	26	1
Самостоятельная подготовка к аудиторным занятиям с использованием ресурсов электронных архивов и/или библиотек	9	38	50	3
Поиск, оценка, обработка и презентация информации в сети Интернет или локальной сети ОО в соответствии с предложенным списком вопросов (тем)	12	35	51	2

либо участвуют в реализации различных форм дистанционного и смешанного обучения, также подразумевающих индивидуальные контакты с учителями. Доказательством этого служит признание студентами высокой эффективности онлайн-консультаций. Если мы говорим о таких условиях, влияющих на формирование внешней мотивации, как создание ситуации успеха, соревновательность занятий и содействие осознанию обучающимися неудач и их причин, важным показателем является оценка студентами-медиками степени доступности перечисленных выше методов и форм работы. Именно поэтому анкета включала также вопрос «Какие методы и формы обучения вам наиболее доступны?». Ответы на него респондентов приведены в табл. 3.

Как видим, наиболее доступными для студентов-медиков формами и методами работы, предусматривающими широкое использование средств цифровых технологий, являются Индивидуальная онлайн-консультация (72%), самостоятельная подготовка к аудиторным занятиям с использованием ресурсов электронных архивов и/или библиотек (50%), поиск, оценка, обработка и презентация информации в сети Интернет или локальной сети ОО в соответствии с предложенным списком вопросов (тем) (51%). Эти формы работы доступны большинству студентов. С другой стороны, для существенной части обучающихся они доступны лишь по некоторым академическим дисциплинам. Наибольший процент обучающихся выбрал соответствующий пункт применительно к просмотру учебных роликов, фильмов, в т.ч. удалённому, а также к групповым консультациям в формате вебинара (49% и 53% соответственно). Велик и процент респондентов, назвавших эти формы работы вовсе недоступными (22% и 20%).

В связи с вышеизложенным необходимо сделать одно немаловажное замечание. А именно – формы работы, которые студенты-медики отнесли к наименее эффективным, т. е. самостоятельная подготовка к аудиторным занятиям с использованием ресурсов электронных архивов и/или библиотек, а также поиск, оценка, обработка и презентация информации в сети Интернет или локальной сети ОО в соответствии с предложенным списком вопросов (тем), являются для них в то же время одними из самых доступных. Это означает определённый диссонанс между внутренними и внешними мотивами. Его преодоление является критически важным в плане интенсификации развития мотивации учения будущих врачей. Принимая во внимание необходимость минимизации негативного действия соответствующей тенденции, мы разработали комплекс мер, способствующих повышению эффективности дальнейшей цифровой трансформации процесса профессиональной подготовки студентов-медиков и стимулирования всех составляющих их учебной мотивации. Его структура представлена на рис. 1.

Есть основания вслед за И.Е. Золиным, А.А. Иудиным, Д.И. Иудиным, А.И. Иудиным [3] полагать, что такой подход к организации процесса внедрения цифровых образовательных технологий в повседневную практику медицинского вуза, основанный на выборе подходящих технологий, постоянном мотивировании будущих медиков к их использованию, а равно и чётких инструкциях будет способствовать развитию их самостоятельности и повышению мотивации учения.

Отечественные и зарубежные авторы трактуют категорию «учебная мотивация» как структурно сложную систему, функционирующую на разных уровнях, развивающуюся на всех этапах жизненного цикла индивида. При этом на каждом из них она имеет специфические особенности. В частности, у представителей возрастной категории, к которой относится большинство студентов медицинских вузов, действующих на территории РФ, её формирование во многом обусловлено степенью развития профессиональной внутренней мотивации. Становление у будущего врача рассматриваемой характеристики определяется двумя взаимосвязанными группами условий. К ним мы относим влияющие на формирование внутренней мотивации и влияющие на формирование внешней мотивации. Правильное использование цифровых образовательных технологий может оказать мощное влияние на реализацию условий, относящихся к обеим этим группам.

Результаты проведённого социологического опроса студентов ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» со всей наглядностью демонстрируют формы работы, которые студенты-медики отнесли к наименее эффективным, т. е. самостоятельная подготовка к аудиторным занятиям с использованием ресурсов электронных архивов и/или библиотек, а также поиск, оценка, обработка и презентация информации в сети Интернет или локальной сети ОО в соответствии с предложенным списком вопросов (тем), являются для них в то же время одними из самых доступных. Это, в свою очередь, позволяет констатировать факт наличия определённого диссонанса между внутренними мотивами с одной стороны и внешними – с другой. Его преодоление является критически важным в плане интенсификации развития мотивации учения будущих врачей.



Рис. 1. Структура концептуальной модели адаптации будущих специалистов к профессиональной деятельности

В целях минимизации его негативного действия нами был разработан комплекс мер, способствующих повышению эффективности дальнейшей цифровой трансформации процесса профессиональной подготовки студентов-медиков и стимулирования всех составляющих их учебной мотивации. В его структуру входят принятие во внимание контекста при выборе конкретных технологий для образовательного процесса, стимулирование учащихся к широкому использованию цифровых ресурсов, предоставление им чётких инструкций по работе с цифровыми технологиями, расширение использования аутентичного материала.

Библиографический список

1. Беззубцева М.В., Григорьева Н.С., Демкина А.Е., Кочергина А.М. Цифровизация здравоохранения в России: мониторинговое исследование цифровой грамотности медицинских работников. *Государственное управление. Электронный вестник.* 2022; № 93: 108–120.
2. Леванов В.М., Перевезенцев Е.А., Гаврилова А.Н. Дистанционное образование в медицинском вузе в период пандемии Covid–19: первый опыт глазами студентов. *Журнал телемедицины и электронного здравоохранения.* 2020; № 2: 3–9.
3. Золин И.Е., Иудин А.А., Иудин Д.И., Иудин А.И. Предпочтительные формы учебной работы студентов-медиков в эпоху цифровизации. *Цифровая социология.* 2023; Т. 6, № 2: 58–69.
4. Вербицкий А.А., Платонова Т.А. *Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов.* Москва: НИИВШ, 1986.
5. Поварёнков Ю.П. *Психологическое содержание профессионального становления человека.* Москва: УРАО, 2002.

References

1. Bezzubceva M.V., Grigor'eva N.S., Demkina A.E., Kochergina A.M. Cifrovizaciya zdravoohraneniya v Rossii: monitoringovoe issledovanie cifrovoj gramotnosti medicinskih rabotnikov. *Gosudarstvennoe upravlenie. `Elektronnyj vestnik.* 2022; № 93: 108-120.
2. Levanov V.M., Perevezencev E.A., Gavrilova A.N. Distancionnoe obrazovanie v medicinskom vuze v period pandemii Covid-19: pervyj opyt glazami studentov. *Zhurnal telemediciny i `elektronnogo zdravoohraneniya.* 2020; № 2: 3-9.
3. Zolin I.E., Iudin A.A., Iudin D.I., Iudin A.I. Predpochtitel'nye formy uchebnoj raboty studentov-medikov v `epohu cifrovizacii. *Cifrovaya sociologiya.* 2023; T. 6, № 2: 58-69.
4. Verbickij A.A., Platonova T.A. *Formirovanie poznavatel'noj i professional'noj motivacii studentov.* Moskva: NIIVSh, 1986.
5. Povarenkov Yu.P. *Psihologicheskoe soderzhanie professional'nogo stanovleniya cheloveka.* Moskva: URAO, 2002.

Статья поступила в редакцию 14.07.25

УДК 378.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-319-322

***Fan Limin**, senior lecturer, Xuzhou University of Technology, Institute of Design (Xuzhou, China); postgraduate, Higher School of Architecture and Urban Planning, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: 745313825@qq.com*

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AND CONTENT OF INTEGRATION OF TRADITIONAL MEANINGS THROUGH CULTURALLY IDENTICAL CODES IN THE PROCESS OF TEACHING MODERN DESIGN OF WOMEN'S HEADWEAR. The article is devoted to the issues of interpretation of traditional meanings and cultural identity in the modern design of women's headwear. In response to the growing demand of society for meaningful, culturally relevant products, the author has developed an innovative pedagogical model. Its core is a modular-transformational approach that ensures deep integration of traditional meanings through work with culturally identical codes. The model implements a consistent methodology: from the immersive-analytical stage (semiotic analysis of authentic artifacts) through the reflexive-interpretive (understanding the hierarchy of values) to the conceptual-transformational (creative actualization of meanings in modern projects) with final cultural-evaluative verification. Theoretically substantiated and filled with specific pedagogical technologies (visual-semiotic analysis, associative-semantic chains) and content (training modules, project cases), the model develops analytical thinking and artistic-aesthetic taste in students, as well as a deep understanding of traditional values.

Key words: **integration, design, cultural identity, cultural codes, pedagogical technologies, traditional meaning, women's headwear, headwear design, pedagogical modeling**

***Фань Лиминь**, доц., Сюйчжоуский технологический университет, институт дизайна, г. Сюйчжоу, аспирант, Высшая школа архитектуры и градостроительства, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: 745313825@qq.com*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И СОДЕРЖАНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ СМЫСЛОВ ЧЕРЕЗ КУЛЬТУРНО-ИДЕНТИЧНЫЕ КОДЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОМУ ДИЗАЙНУ ЖЕНСКИХ ГОЛОВНЫХ УБОРОВ

Статья посвящена вопросам трактовки традиционных смыслов и культурной идентичности в современном дизайне женских головных уборов. В ответ на растущий запрос общества на осмысленные культурно-релевантные продукты автором разработана инновационная педагогическая модель. Ее ядро составляет модульно-трансформационный подход, обеспечивающий глубокую интеграцию традиционных смыслов через работу с культурно-идентичными кодами. Модель реализует последовательную методологию – от иммерсивно-аналитического этапа (семиотический анализ аутентичных артефактов) через рефлексивно-интерпретационный (осмысление иерархии ценностей) к концептуально-трансформационному (творческая актуализация смыслов в современных проектах) с итоговой культурно-оценочной верификацией. Теоретически обоснованная и наполненная конкретными педагогическими технологиями (визуально-семиотический анализ, ассоциативно-семантические цепочки) и содержанием (учебные модули, проектные кейсы), модель формирует у студентов аналитическое мышление и художественно-эстетический вкус, а также глубокое понимание традиционных ценностей.

Ключевые слова: **интеграция**, **дизайн, культурная идентичность, культурные коды, педагогические технологии, традиционный смысл, женские головные уборы, дизайн головных уборов, педагогическое моделирование**

В условиях нарастающей глобализации, характеризующейся унификацией эстетических стандартов и потребительских практик, остро встает вопрос сохранения уникальной культурной идентичности народов. Сфера дизайна и, в частности, проектирование головных уборов, несущих глубокую семиотическую и социокультурную нагрузку, может оказать содействие в сохранении традиции. Наблюдается тревожная тенденция к утрате культурных смыслов, заложенных в формах, орнаментах, технологиях изготовления и материалах национальных уборов, а также связанных с ними ремесленных навыков. Современное дизайн-образование, ориентированное преимущественно на глобальные тренды и индустриальные стандарты, зачастую не уделяет должного внимания глубокой интеграции этого бесценного пласта культурного наследия в процесс подготовки будущих модельеров и дизайнеров. Это приводит к созданию продуктов, лишенных культурной глубины и исторической памяти.

Парадоксальным образом параллельно с процессами глобализации на потребительском рынке, в том числе в индустрии моды, отчетливо формируется и набирает силу устойчивый запрос на уникальность, осмысленность и культурную релевантность продуктов. Ценители ищут не просто функциональные или эстетически привлекательные вещи, но объекты, несущие в себе нарратив, связь с традицией, выражение индивидуальной или коллективной идентичности. Головные уборы в силу своей визуальной выразительности и исторической роли маркера статуса происхождения и принадлежности обладают особым потенциалом для удовлетворения этого запроса. Однако для его реализации недостаточно поверхностного заимствования декоративных элементов; требуется подлинное, осознанное переосмысление и интеграция традиционных смыслов и кодов на концептуальном уровне дизайн-проектирования.

Именно здесь возникает ключевая проблема, определяющая актуальность данного исследования: недостаточная теоретическая и методическая разработанность педагогических подходов, способных обеспечить глубокую интеграцию культурного наследия в процесс обучения современному дизайну головных уборов. Существующие методы часто ограничиваются изучением исторического костюма или формальным копированием узоров, не формируя у студентов системного понимания культурно-идентичных кодов – системы знаков, символов, конструктивных и технологических принципов, отражающих мировоззрение, верования, социальную структуру и эстетические идеалы конкретной культуры. Недостаточно проработаны технологии, позволяющие научить будущих дизайнеров декодировать эти смыслы, анализировать их семантику и трансформировать в актуальные, концептуально насыщенные проектные решения, отвечающие запросам современности. Без решения этой педагогической задачи невозможно эффективно ответить на вызовы сохранения культурного разнообразия в дизайне и удовлетворить растущий общественный спрос на осмысленные головные уборы, что и обусловливает высокую научную и практическую значимость предлагаемого исследования.

Таким образом, обозначенная проблема разрыва между богатством традиционного наследия, актуальным запросом общества на культурно-релевантный дизайн и недостаточностью существующих педагогических инструментов для их глубокой интеграции в образовательный процесс диктует настоятельную необходимость в разработке принципиально новых методических решений. Констатируемая утрата традиционных смыслов и ремесленных практик в сфере проектирования головных уборов, особенно на фоне возрастающего потребительского спроса на уникальные, насыщенные смысловой нагрузкой продукты, требует от современного дизайн-образования не фрагментарных, а системных подходов.

Именно поэтому центральной целью данного исследования становится разработка и теоретико-методологическое обоснование целостной педагогической модели.

Данная модель призвана обеспечить эффективную интеграцию традиционных смыслов в процесс обучения современному дизайну женских головных уборов через последовательную технологию декодирования, анализа и творческого применения культурно-идентичных кодов. Предполагается, что модель будет включать как содержательное наполнение (отбор и структурирование культурного материала, принципы его интерпретации), так и конкретные педагогические технологии, формирующие у студентов компетенции по выявлению, пониманию и трансформации глубинных культурных смыслов в актуальные, концептуально обоснованные проектные решения. Сформулированная цель, предполагающая создание целостной педагогической модели для глубокой интеграции традиционных смыслов через работу с культурно-идентичными кодами, задает вектор дальнейшей исследовательской работы. Достижение цели требует решения ряда конкретных научно-практических задач. Реализация модели невозможна без прочного теоретического фундамента, эмпирического анализа культурного материала, выбора адекватных педагогических инструментов и их практической верификации. Таким образом, для разработки и обоснования предлагаемой педагогической модели необходимо решить следующие задачи: провести теоретико-методологический анализ понятий «культурно-идентичный код» и «традиционный смысл» в контексте дизайна и педагогики; выявить и систематизировать ключевые культурно-идентичные коды, релевантные для женских головных уборов в конкретной культурной традиции; определить педагогические технологии, наиболее адекватные для понимания этих кодов и трансляции традиционных смыслов; разработать содержание учебных модулей, направленных на интеграцию выявленных кодов в процесс проектирования современных головных уборов.

Настоящее исследование вносит существенный вклад в развитие теории и методики дизайн-образования, обладая отчетливой научной новизной, кото-

рая проистекает из самой постановки проблемы и выбранного пути ее решения. Впервые предпринимается целенаправленная попытка концептуализации и системной педагогической организации процесса работы с культурно-идентичными кодами в проектировании современного дизайна женских головных уборов – области, где традиционные смыслы обладают особой концентрированностью и символической нагрузкой, но методически осмыслены недостаточно. Таким образом, новизна заключается, прежде всего, в авторском подходе к преодолению разрыва между теоретическим осознанием ценности культурного наследия и практикой его осмысленной интеграции в образовательный процесс.

Теоретическая значимость исследования заключается в его существенном вкладе в развитие научных основ дизайн-педагогики и теорию культурной трансмиссии в профессиональном образовании. Осуществленный междисциплинарный синтез на стыке семиотики культуры, этнодизайна и педагогики высшей школы позволяет не только уточнить ключевые понятия («культурно-идентичный код», «традиционный смысл») для сферы проектирования аксессуаров, но и предложить новую теоретическую рамку для анализа взаимодействия традиции и инновации в дизайне. В статье представлены базовые принципы типологизации и структурирования культурных кодов применительно к головным уборам. Тем самым выявлены специфические уровни их проявления – семиотический, морфологический, технологический, ценностный, что обогащает теоретический инструментарий как этнодизайна, так и педагогики художественного образования. Полученные результаты создают основу для дальнейших научных изысканий в области интеграции культурного наследия в различные дисциплины дизайн-профиля.

Практическая значимость исследования определяется ориентацией результатов на непосредственное совершенствование образовательного процесса в области дизайна головных уборов. Разработанная и теоретически обоснованная педагогическая модель, фокусирующаяся на технологии декодирования, критического осмысления и творческой трансформации традиционных смыслов, предоставляет преподавателям конкретный методический инструментарий для обновления содержания обучения. Структурированные учебные модули и проектные задания, основанные на выявленных культурно-идентичных кодах, позволяют целенаправленно формировать у будущих дизайнеров критически важные компетенции культурной рефлексии и проектной интерпретации национальной культуры. Предложенные критерии оценки, акцентирующие культурную осмысленность и концептуальную глубину дизайн-решений, наравне с их формально-эстетическими качествами дают педагогам новые ориентиры для оценивания студенческих работ. Результаты исследования могут быть непосредственно использованы при модернизации образовательных программ, разработке учебно-методических комплексов, пособий и фонда оценочных средств для дисциплин, связанных с историей костюма, проектированием аксессуаров и изучением традиционного искусства, способствуя повышению качества подготовки специалистов, способных создавать культурно-релевантный и концептуально насыщенный дизайн.

Для достижения поставленной цели и решения сформулированных задач исследование опирается на комплексную методологическую базу, органично сочетающую теоретико-аналитические и проектно-методические подходы. Избранный смешанный метод представляется наиболее адекватным для решения проблемы интеграции традиционных смыслов в дизайн головных уборов. Эта методология позволяет не только глубоко осмыслить теоретические основания и эмпирический материал, но и перейти к конструктивному этапу разработки педагогического инструментария. Данный подход реализуется через последовательное прохождение взаимосвязанных этапов, каждый из которых решает специфические задачи и применяет соответствующие методы.

На первом – теоретико-аналитическом – этапе доминирующими становятся методы критического анализа и синтеза литературных источников. Это предполагает глубокий междисциплинарный анализ философской, культурологической, педагогической и искусствоведческой литературы, направленный на выявление существующих концепций культурной идентичности, семиотики традиционной культуры, теории кодов, а также современных педагогических парадигм в области дизайн-образования. Особое внимание уделяется реконструкции и уточнению понятийного аппарата исследования («культурно-идентичный код», «традиционный смысл») в контексте проектирования женских головных уборов.

Второй – проектно-методический – этап логически вытекает из результатов первого и фокусируется на конструктивной задаче создания педагогической модели. Здесь применяются методы теоретического моделирования и педагогического проектирования. На основе выявленных культурных кодов и осмысленных традиционных смыслов разрабатывается структура и содержание педагогической модели, определяются ее ключевые компоненты. Важными системообразующими факторами модели являются принципы отбора и структурирования культурного материала, последовательность этапов работы с кодами (от декодирования к творческой трансформации) и критерии формирования целевых компетенций.

Проблема культурной идентичности остается предметом активных междисциплинарных дискуссий в гуманитарном знании, находя отражение в исследованиях по культурологии, психологии и философии [1, с. 229–230], в то время как «концепция идентичности» сохраняет дискуссионный характер в науке, однако понятие культурного кода обрело значительную теоретическую устойчивость. Как отмечает С.А. Халеева, культурный код представляет собой «модель, четкие правила и устоявшиеся принципы для формирования информационного ряда, то есть последовательности конкретного сообщения» [2, с. 79], выступая, таким образом, системой знаков и правил, обеспечивающих отождествление нации с определенным культурным типом.

По мнению Р.И. Батыршина и Л.С. Гуревича, рассматривающих феномены национальной культурной идентичности и культурного кода нации в культурологическом ключе, данные понятия обладают концептуальной сопряженностью при сохранении смысловых различий [3, с. 9]. Авторы справедливо указывают на известную терминологическую размытость понятия «национальная идентичность» в научном дискурсе, нередко ведущую к его отождествлению с культурным кодом. Преодоление этой терминологической неоднозначности видится в синтезе ключевых аспектов обоих понятий.

Именно в этом интегративном контексте предлагается определить «культурно-идентичный код» как *структурированную систему семиотических маркеров (знаков, символов, паттернов) и порождающих их правил, которая укоренена в конкретной культурной традиции, выполняет функцию кодирования и трансляции базовых ценностей, смыслов и моделей мировосприятия, обеспечивая тем самым устойчивость и узнаваемость культурной идентичности группы (нации, этноса) в ее материальных и духовных проявлениях*. Это определение акцентирует роль кода не просто как набора признаков, но как активного механизма идентификации.

Анализ семантики китайского парадного головного убора Фэнгуань, принадлежавшего императрицам эпох Мин и Цин, служит репрезентативным примером воплощения культурно-идентичного кода. Доминирующий символ феникса, исполненный в золотой филиграни и инкрустированный жемчугом, выступает первичным кодом высшего женского статуса, императорского достоинства и космической гармонии (в парности с драконом), где количество птиц детально кодировало ранг носительницы в иерархии. Сопутствующие элементы – техника дяньцуй (инкрустация перьями зимородка, дающая уникальный сине-бирюзовый цвет) для изображения пионов и лотоса, а также подвески буяо – формируют дополнительные слои кодирования: сине-бирюзовый символизирует небеса, бессмертие и элитарность, пион маркирует богатство и благородство, лотос – чистоту, а ритмично покачивающиеся подвески регламентируют благородную сдержанность движений. Использование драгоценных материалов и исключительных по трудоемкости техник само по себе становится кодом недоступности и сакральности власти. Таким образом, Фэнгуань интегрирует форму, материал, цвет, технологию изготовления, композицию символов и нормы ношения в единый механизм, обеспечивающий узнаваемость императорской идентичности, трансляцию конфуцианско-даосских ценностных парадигм (добродетель, гармония, мандат Неба) в рамках культурной традиции.

Для понимания культурно-идентичных кодов, воплощенных в женских головных уборах, важно понимание конкретного комплекса традиционных ценностей, которые они в себе заключают. В связи с этим актуализация термина «традиционные ценности» в научном дискурсе сопровождается его многогранной интерпретацией, включая консервативное понимание как приверженности устоявшимся социальным порядкам, религиозно обусловленную трактовку, связывающую их с системой верований конкретного этноса, и этнонациональный подход, акцентирующий уникальные, исторически сложившиеся идеалы определенного народа. Эта концептуальная многозначность требует уточнения и систематизации.

Интересным и близким пониманию автора данной статьи является синтетический взгляд на проблему «традиционных ценностей», представленный В.Н. Дежневым и О.В. Новиковой [4, с. 74]. Авторы статьи предлагают рассматривать традиционные ценности как многоуровневый феномен, объединяющий ценности, укорененные в историческом прошлом, составляющие фундамент культуры, обеспечивающие идентификацию личности в социуме и организованные в иерархическую систему. На этой основе традиционные ценности применительно к проектированию головных уборов могут быть определены как *устойчивое смысловое ядро культуры, представленное через систему кодов и воплощающее фундаментальные представления сообщества о гармонии (с природой, космосом, социумом), социальном порядке и статусе, духовно-нравственных идеалах, преемственности рода, а также об эстетическом каноне и мастерстве*.

Это определение подчеркивает, что традиционные ценности выступают основой культурной идентичности в сфере дизайна. Понимание этой иерархии ценностей позволяет мастеру осознанно работать с кодом, выходя за рамки формального заимствования к его содержательной интерпретации. Ярким примером воплощения и трансляции традиционных ценностей служит русский женский головной убор – кокошник. Социальный статус и семейное положение женщины (замужняя, незамужняя), а также ее региональная принадлежность находили непосредственное отражение в форме, высоте, богатстве декора и используемых материалах кокошника. Скромные «сборники» или повязки могли указывать на юность и молодость, тогда как высокие, шитые золотом и жемчугом кокошники Архангельской или Новгородской губерний маркировали замужних женщин из зажиточных семей, подчеркивая ценность семейного статуса и достатка. Глубинная связь с природой и космогоническими представлениями проявлялась в орнаментике: вышитые мотивы древа жизни, солярные знаки, стилизованные

Таблица 1

Основные этапы моделирования, педагогические технологии и содержание интеграции традиционных смыслов через культурно-идентичные коды в обучении дизайну женских головных уборов

Этап	*Содержание этапа педагогического моделирования*		
	Задача	*Педагогическая технология*	*Результат*
Иммерсивно-аналитический	Погружение в культурный контекст	Структурированный визуально-семиотический анализ	Систематизация элементов культурного кода
Рефлексивно-интерпретационный	Переход от фиксации к осмыслению иерархии ценностей	Метод контекстуального анализа	Проектирование «биографии» или «карты ценностей» головного убора
Концептуально-трансформационный	Создание собственной дизайн-концепции, не копирующей традицию	Метод ассоциативно-семантических цепочек	Создание собственной модели головного убора в определенной традиционной стилистики с продуманным культурным кодом
Культурно-оценочный	Оценить проект по определенной системе критериев	Критериальное оценивание	Система критериев включает глубину прочтения культурного кода, смысловую преемственность, уровень концептуальной трансформации

птицы (сирин, алконост) или цветы несли функцию сакральной защиты и отражали ценность гармонии с мирозданием. Использование натуральных материалов (парча, бархат, холст) и трудоемких техник (золотное шитье, жемчужное низание, сажение по бели) не только демонстрировало мастерство, но и утверждало ценность ручного труда и преемственности ремесленных традиций. Таким образом, кокошник выступает концентрированным носителем традиционных русских ценностей, где социальный уклад, связь с природой и космосом, эстетические каноны и духовные идеалы обретают высокую смысловую плотность в материальной форме убора.

Теоретическое осмысление традиционных ценностей как устойчивого ядра культуры и культурно-идентичных кодов как систем их материального воплощения в женских головных уборах создает необходимый фундамент для разработки специализированной педагогической модели. За основу взяты принципы моделирования в высшей школе, изложенные в статье О.В. Галустяна и Цзинвей Чжан [5]. На основе представленной концепции была разработана модульно-трансформационная модель, направленная на формирование у будущих дизайнеров компетенций глубокой культурной рефлексии, аналитического осмысления традиции и ее творческой актуализации в проектных решениях. Центральным принципом модели является понимание головного убора как культурно-идентичного кода, несущего в своей форме, материале, технологии и декоре концентрированное выражение ценностных парадигм конкретной культуры.

Реализация данной модели в образовательном процессе вуза предполагает последовательное прохождение взаимосвязанных этапов, интегрированных в учебные модули специализации «Дизайн аксессуаров» или «Дизайн костюма».

Начальный этап – иммерсивно-аналитический – фокусируется на глубоком погружении в культурно-исторический контекст и выявлении структурных элементов кода. Студенты работают не с вторичными описаниями, а с аутентичными источниками: цифровыми архивами музейных коллекций, этнографическими отчетами, архивными рисунками и описаниями ремесленных техник. Ключевой педагогической технологией здесь выступает структурированный визуально-семиотический анализ, направленный на выявление устойчивых корреляций между элементами убора и их ценностным наполнением. Задания формулируются как исследовательские мини-проекты: например, «Реконструкция символического языка в китайской шпильке эпохи Цинь», где студенты выявляют символику и реконструируют связанную с этим смысловую ценность элементов. Использование интерактивных матриц или таблиц позволяет систематизировать выявленные элементы кода (формальные, колористические, технологические) и их возможную семантику.

Следующий этап – рефлексивно-интерпретационный – посвящен переходу от фиксации элементов кода к осмыслению иерархии традиционных ценностей. Целью данного этапа является не просто распознавание и описание символов, но их глубокое понимание в системе мировоззрения данной культурной традиции. Педагогически эффективным здесь является метод контекстуального анализа, когда студенты сопоставляют уборы разных социальных групп или разных эпох, выявляя через различия устойчивые ценностные константы (иерархия, гармония, мастерство). На этом этапе возможно широко применять проектирование, например, в виде создания «биографии» женского головного убора, его «карты ценностей». Важно научить студентов логически связывать конкретные элементы убора с представлениями о традиционных ценностях. Этот этап развивает критическое мышление и способность к культурной эмпатии, позволяя избежать поверхностного понимания той или иной культурной традиции.

Важнейшим в педагогической модели является концептуально-трансформационный этап. В этот период происходит перевод выявленных и осмысленных традиционных ценностей и кодов в плоскость современного проектирования. Его задачей является не стилизация под старину, а порождение актуальных дизайн-концепций, ведущих диалог с традицией на уровне глубинных смыслов. Для этого применяется метод ассоциативно-семантических цепочек, а практические задания формулируются как проекты или творческие задания. Практические советы этого этапа от преподавателя связаны с заменой редкого сырья экологически чистыми материалами и использование современных технологий для улучшения точности ручного труда, чтобы традиционная красота могла возродиться в современном контексте.

Завершающий этап в педагогическом моделировании – культурно-оценочный. Он вводит критерии для оценки студенческих проектов, связанные со спецификой трактовки традиционных ценностей. Разработанная система критериев включает глубину прочтения исходного кода и ценностей (насколько адекватно и полно выявлен и интерпретирован традиционный источник), смысловую преемственность (узнаваем ли диалог с традицией на концептуальном уровне, а не уровне прямого цитирования), уровень концептуальной трансформации (оригинальность и актуальность перевода традиционных смыслов в современный контекст), культурную и художественную ценность (способность проекта вызвать эмоционально-смысловой резонанс). Обсуждение студенческих проектов является важным этапом на пути формирования их художественного вкуса и аналитических навыков, тренирует способность выражать свое мнение посредством искусствоведческой терминологии. Представим основные параметры педагогической модели в табл. 1.

Внедрение данной модели в вузе требует интеграции ее модулей в существующие дисциплины («Проектирование аксессуаров», «История костюма», «Материаловедение», «Концептуальное проектирование») или создания специального авторского курса. Технологическая поддержка включает разработку цифровых ресурсов (интерактивные базы данных культурных кодов головных уборов разных народов), использование методов сценарного прототипирования (визуализация убора в контексте современного образа жизни) и 3D-моделирования для экспериментов с формой и конструкцией.

Проведенное исследование позволило достичь значимых теоретических и методических результатов в области интеграции культурного наследия в дизайн-образование. Было осуществлено концептуальное уточнение ключевых категорий исследования: «культурно-идентичный код» и «традиционные смыслы» применительно к проектированию женских головных уборов. Это терминологическое прояснение создало необходимую теоретическую базу для разработки практической части исследования.

В статье показана эффективная педагогическая модель дизайна женских головных уборов, ориентированная на системную работу с культурно-идентичными кодами. Результативность разработанного комплекса педагогических технологий (структурированный визуально-семиотический анализ, контекстуальная интерпретация, метод ассоциативно-семантических цепочек) подтверждается посредством достижения поставленных образовательных целей. Модель обеспечивает последовательное движение от иммерсии и декодирования традиционных артефактов через критическую рефлексию воплощенных в них ценностей к этапу концептуальной трансформации смыслов в актуальные дизайн-решения. Разработанное содержательное наполнение модели – система взаимосвязанных учебных модулей и проектных заданий – предоставляет конкретный методический инструмент для формирования у студентов навыков осмысленного взаимодействия с наследием на всех стадиях проектирования.

Реализация данной модели способствует значимому повышению уровня ключевых профессиональных компетенций будущих дизайнеров. Выпускники обретают способность не к поверхностному заимствованию декоративных элементов, а к глубокой культурной рефлексии, аналитическому выявлению и интерпретации традиционных смыслов, их творческой актуализации через современные материалы, технологии и эстетику. Это позволяет создавать женские головные уборы, обладающие не только эстетической привлекательностью, но и подлинной культурной аутентичностью, смысловой глубиной и способностью к диалогу с современным потребителем. Таким образом, исследование вносит существенный вклад в преодоление разрыва между теорией культурного наследия и практикой его осмысленного применения в современном дизайн-образовании.

Библиографический список

1. Водопьян В.Г., Хамаганова К.В. Визуальные коды культурной идентичности в современном медиапространстве. *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*. 2018; № 32: 229–235.
2. Халеева С.А. Экспликация биоморфного культурного кода в английских суевериях. *Журнал Университетские чтения 2017*. Пятигорск: ПГЛУ, 2017: 79–83.
3. Батыршин Р.И., Гуревич Л.С. Феноменологические аспекты понятий «национальная культурная идентичность» и «культурный код нации». *Культурная жизнь Юга России*. 2024; № 1 (92): 7–18.
4. Дежнев В.Н., Новикова О.В. Традиционные ценности: к определению понятия. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2015; № 4 (28): 71–74.
5. Галустян О.В., Цзинвэй Чжан Педагогическое моделирование в исследованиях о педагогике высшей школы: теоретический аспект. *Вестник ВГУ*. 2024; № 1: 29–32.

References

1. Vodop'yan V.G., Hamaganova K.V. Vizual'nye kody kul'turnoj identichnosti v sovremennom mediaprostranstve. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie*. 2018; № 32: 229-235.
2. Haleeva S.A. `Eksplikaciya biomorfnogo kul'turnogo koda v anglijskih sueveriyah. *Zhurnal Universitetskie chteniya 2017*. Pyatigorsk: PGLU, 2017: 79-83.
3. Batyrshin R.I., Gurevich L.S. Fenomenologicheskie aspekty ponyatij «nacional'naya kul'turnaya identichnost'» i «kul'turnyj kod nacii». *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii*. 2024; № 1 (92): 7-18.
4. Dezhnev V.N., Novikova O.V. Tradicionnye cennosti: k opredeleniyu ponyatiya. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 4 (28): 71-74.
5. Galustyan O.V., Czinv`ej Chzhan Pedagogicheskoe modelirovanie v issledovaniyah o pedagogike vysshej shkoly: teoreticheskij aspekt. *Vestnik VGU*. 2024; № 1: 29-32.

Статья поступила в редакцию 02.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-322-324

Tsakhaeva A.A., *Honored Scientist of the Dagestan Republic, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: Tsahaeva@rambler.ru*

ADAPTIVE POTENTIAL OF FUTURE PSYCHOLOGISTS ENTERING THE PROFESSION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. The adaptive potential of future psychologists entering the profession is being investigated. For this purpose, three research tasks are being solved. The first is related to the disclosure of the category "adaptation" in relation to future psychologists entering the professional field. The second task is to highlight the opportunities that exist in most modern universities for pedagogical foundations for the formation of students who master the appropriate field the ability to self-regulate behavior development. Based on their analysis results, a set of organizational and pedagogical conditions has been developed, which observance, in the author's opinion, will ensure the effective future bachelors, specialists and masters adaptation in professional activities. The third task is to demonstrate a system of applicable methods. To solve the taks, the author applies methods of synthesis and analysis to the information that is obtained as a result of acquaintance with scientific and methodological literature and the author's own pedagogical experience.

Key words: **higher psychological education, entry into profession, adaptation, self-regulation, educational activities**

А.А. Цахаева*, д-р психол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: Tsahaeva@rambler.ru*

АДАПТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВХОЖДЕНИЯ В ПРОФЕССИЮ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Осуществляется исследование адаптивного потенциала вхождения в профессию будущих психологов. Для этого решаются три исследовательские задачи. Первая из их числа связана с раскрытием сущности категории «адаптация» применительно к вхождению будущих психологов в профессиональную сферу. Вторая задача заключается в освещении возможностей, существующих в большинстве современных вузов для разработки педагогических основ формирования у студентов, осваивающих соответствующее направление подготовки, способностей к саморегуляции поведения. На основе результатов их анализа разработан комплекс организационно-педагогических условий, соблюдение которых, на взгляд автора, позволит обеспечить эффективную адаптацию будущих бакалавров, специалистов и магистров в профессиональной деятельности. Третья задача – продемонстрировать систему применимых при этом методов. По ходу их решения применяются обобщение и сравнение, синтез и анализ информации, полученной в результате знакомства с научно-методической литературой и рефлексии автором собственного педагогического опыта.

Ключевые слова: **высшее психологическое образование, вхождение в профессию, адаптация, саморегуляция, учебная деятельность**

Конкурентоспособность будущего специалиста, в том числе в области психологии, приобретает в современных условиях всё большее значение. Данное качество является по своей структуре достаточно сложным. Е.В. Яковлева [1] одними из ключевых его слагаемых называет способность молодого психолога к выполнению широкого круга профессиональных задач, умение быстро реагировать на изменения условий реализации активности, а также навык эффективного управления собственным поведением при осуществлении профессиональной и иной деятельности.

Указанные компетенции, по её мнению, определяют характер и уровень профессиональной адаптации [1]. Это, в свою очередь, обусловливает потребность во всестороннем изучении и интеграции в образовательную практику методологических подходов, направленных на обеспечение вхождения будущих психологов в профессиональную среду.

В этой связи неудивительно, что современные педагоги-исследователи и практики (Ф.К. Нуриманова, Л.Ш. Хамзина [2], И.Н. Семенов, Д.А. Водопьянов [3]) акцентируют внимание на необходимости формирования в стенах вуза не только профессионала, характеризующегося наличием широкого спектра компетенций, но и личности, способной эффективно адаптироваться в будущей профессии. С.А. Дмитриенко [4] и А.Н. Макарова [5] отмечают отсутствие единой теории, определяющей содержание адаптационного процесса. Уже упоминавшиеся И.Н. Семенов и Д.А. Водопьянов [3] говорят о незавершённости исследований в данной области.

В этой связи дальнейшее исследование адаптивного потенциала вхождения в профессию будущих психологов представляется актуальным. Это и является целью статьи.

Её достижение связано с необходимостью решения комплекса исследовательских задач. К ним мы можем отнести:

– раскрытие сущности категории «адаптация» применительно к вхождению будущих психологов в профессиональную сферу;

– освещение возможностей, существующих в большинстве современных вузов, для разработки педагогических основ формирования у студентов, осваивающих соответствующее направление подготовки, способностей к саморегуляции поведения и создания на этой основе комплекса организационно-педагогических условий, соблюдение которых позволит обеспечить эффективную адаптацию будущих бакалавров, специалистов и магистров в профессиональной деятельности;

– демонстрацию системы применимых при этом методов.

Методологическую основу процесса решения перечисленных выше задач составили обобщение и сравнение, синтез и анализ информации, полученной в результате знакомства с научно-методической литературой и рефлексии автором собственного педагогического опыта.

Научная новизна исследования состоит в раскрытии на его страницах сущности категории «адаптация» применительно к вхождению будущих психологов в профессиональную сферу.

Теоретическая значимость заключается в освещении основных возможностей, существующих сегодня для разработки педагогических основ формирования у студентов, осваивающих это направление подготовки, способностей к саморегуляции поведения и создании на этой основе комплекса организационно-педагогических условий, соблюдение которых позволит обеспечить эффективную адаптацию будущих бакалавров, специалистов и магистров в профессиональной деятельности.

Практическая же во многом сводится к выявлению применимых в данном случае методов.

Результаты анализа исследований, посвящённых проблемам адаптации человека (Ф.К. Нуриманова, Л.Ш. Хамзина [2], С.А. Дмитриенко [4]), демонстрируют, что по своему характеру этот феномен достаточно сложен. Следовательно, всестороннее его изучение должно осуществляться с позиций междисциплинарной интеграции. Российские учёные И.Н. Семенов, Д.А. Водопьянов [3], А.Н. Макарова [5] отметили синкретический характер рассматриваемого феномена, отражая различные его аспекты на страницах своих трудов. Исходя из этого, мы можем говорить о том, что на уровне сущностной и структурной характеристик проблема адаптации на данный момент исследована достаточно хорошо. Ясно также, что главные роли в накоплении и описании фактов адаптивного поведения играют педагогика и психология.

В последние годы одним из ведущих трендов педагогических исследований стало определение роли адаптации в профессиональной и учебной практиках. Существующим сегодня социальным запросом определяется вектор дальнейших разработок в данной области – создание регуляторного механизма адаптации студентов-психологов к будущей профессиональной деятельности.

На текущем этапе благодаря И.Н. Семенову, Д.А. Водопьянову [3], С.А. Дмитриенко [4] мы можем говорить о том, что понятия «адаптивность» и «неадаптивность» должны рассматриваться по преимуществу в контексте адаптационного потенциала. Под личностным адаптационным потенциалом мы вслед за Ф.К. Нуримановой и Л.Ш. Хамзиной [2] будем понимать индивидуальные характеристики обучающихся, раскрывающие их адаптационные возможности. Эти же авторы в качестве основы адаптационного потенциала личности позиционируют её ресурсы [2].

Особое место в их ряду занимает способность будущего психолога к саморегуляции профессионального поведения. В свою очередь, в диссертационном исследовании А.Н. Макаровой [5] она трактуется как специфическая форма саморегуляции, отличительным признаком которой выступает контроль поведения в различных ситуациях, возникающих по ходу реализации выпускником его профессиональных обязанностей.

Говоря о профессиональной саморегуляции, нельзя не упомянуть о её связи с Я-концепцией, воплощающей жизненную стратегию личности в соответствии со структурой её самосознания. Я-концепция, если верить С.А. Дмитриенко [4], интегрирует три компонента, служащих объектами изучения разных дисциплин (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты Я-концепции будущего психолога и научные дисциплины, рассматривающие их

Компоненты	Дисциплины
Эмоционально-ценностный	Психология
Когнитивный	
Поведенческий	Педагогика

Таким образом способность к саморегуляции поведения и, соответственно, к профессиональной адаптации у будущих высококвалифицированных профессионалов в области психологии на современном этапе вполне может быть развита с использованием педагогического инструментария. Решение этой проблемы подразумевает создание в пространстве вуза адаптирующей среды. Главное требование к ней мы, соглашаясь с А.Н. Макаровой [5], можем сформулировать следующим образом: наличие функционала, в наибольшей степени способствующего формированию у обучающихся готовности к профессиональной адаптации.

Говоря о его реализации, следует иметь в виду необходимость построения и последующего воплощения в практике учебной и внеучебной деятельности концептуальной модели адаптации будущих специалистов. В свою очередь, в её структуре должны присутствовать три блока (рис. 1).



Рис. 1. Структура концептуальной модели адаптации будущих специалистов к профессиональной деятельности

Процесс формирования адаптационного механизма в организованной таким образом среде должен базироваться на современной парадигме образования. Согласимся с Е.В. Яковлевой [1] в том, что соответствующая парадигма характеризуется ориентацией на создание и поддержание работы механизмов, обеспечивающих эффективное решение проблем системы образования на основе изменения взглядов на роль личности в учебно-воспитательном процессе. Необходимым при этом является соблюдение четырёх организационно-педагогических условий (рис. 2).

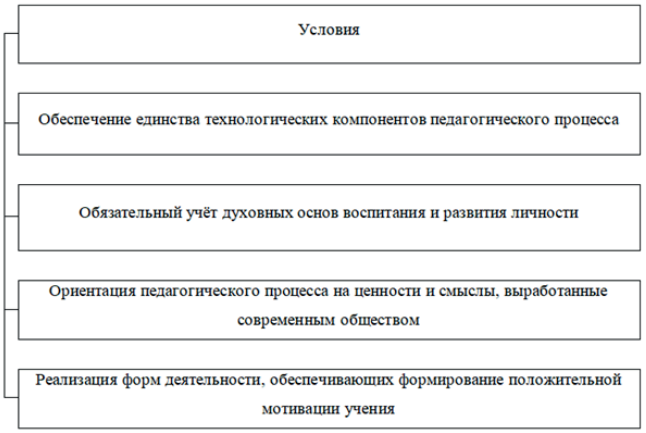


Рис. 2. Условия адаптации студентов-психологов к профессиональной деятельности

Реализация данных условий предполагает построение процесса формирования способности к адаптации в профессиональной деятельности по определённой схеме (рис. 3).

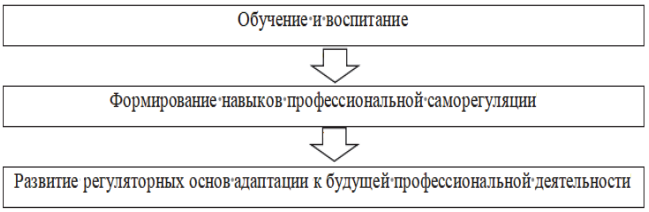


Рис. 3. Схема процесса формирования у студентов-психологов адаптации к профессиональной деятельности

Соответственно, формирование у обучающихся способности к адаптации в будущей профессиональной деятельности сопряжено с необходимостью их интеграции в практическую деятельность, связанную с необходимостью реализации активных поисков путей выхода из нестандартных ситуаций, требующих использования опыта саморегуляции поведения. По мнению А.Н. Макаровой [5], это может быть достигнуто путём широкого применения трёх методов работы (табл. 2).

Таблица 2

Методы работы с будущими психологами, способствующие их скорейшей профессиональной адаптации

Наименование	Описание
Кейс-стади	Базируется на генерации по ходу учебно-воспитательного процесса проблемных ситуаций, требующих от учащихся активизации когнитивной деятельности, применения профессиональных и личностных качеств, значимых в плане адаптации к условиям реализации их будущих обязанностей
Коллективное взаимообучение	Работая в сменных группах (парах), обучаемые развивают самостоятельность и навыки эффективной коммуникации в профессиональной сфере
Разноуровневое обучение	При реализации данного метода каждому студенту-психологу даются задания, соответствующие индивидуальным способностям сформированности у него рассматриваемой характеристики

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что адаптация к условиям будущей профессиональной деятельности представляет собой феномен, достаточно сложный в структурном отношении. Он является объектом изучения нескольких наук.

Достижения в соответствующих областях знания позволяют говорить о том, что её формирование подразумевает развитие способности к саморегуляции профессионального поведения. Это, в свою очередь, требует создания адаптирующей среды. Необходимо при этом соблюдать четыре условия: обеспечение единства технологических компонентов педагогического процесса; обязательный учёт духовных основ воспитания и развития личности; ориентация педагогического процесса на ценности и смыслы, выработанные современным обществом; реализация форм деятельности, обеспечивающих формирование положительной мотивации учения.

Осуществление перечисленных выше условий подразумевает использование четырёх методов работы. К ним относятся кейс-стади; коллективное взаимообучение; разноуровневое обучение.

Библиографический список

1. Яковлева Е.В. Педагогические основы формирования регуляторного механизма адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности. *Учёные записки Орловского государственного университета.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2021; № 2 (91): 312–316.
2. Нуриманова Ф.К., Хамзина Л.Ш. Саморегуляция личности в профессиональной деятельности. *Вестник науки и образования.* 2020; № 1: 81–85.
3. Семенов И.Н., Водопьянов Д.А. Рефлексивно-педагогические пути формирования человеческого капитала как ресурса психологической подготовки субъектов профессионального образования. *Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика.* 2022; № 1: 64–67.
4. Дмитриенко С.А. *Адаптация студентов образовательного учреждения среднего профессионального образования к будущей профессиональной деятельности*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Омск, 2007.
5. Макарова А.Н. *Адаптация студентов к профессионально-педагогической деятельности в условиях многоуровневого образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2005.

References

1. Yakovleva E.V. Pedagogicheskie osnovy formirovaniya regulyatornogo mehanizma adaptacii studentov k buduschej professional'noj deyatel'nosti. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2021; № 2 (91): 312-316.
2. Nurimanova F.K., Hamzina L.Sh. Samoregulyaciya lichnosti v professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2020; № 1: 81-85.
3. Semenov I.N., Vodop'yanov D.A. Refleksivno-pedagogicheskie puti formirovaniya chelovecheskogo kapitala kak resursa psihologicheskoj podgotovki sub`ektov professional'nogo obrazovaniya. *Strategii i resursy lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga: sovremennoe prochtenie i sistemnaya praktika.* 2022; № 1: 64-67.
4. Dmitrienko S.A. *Adaptaciya studentov obrazovatel'nogo uchrezhdeniya srednego professional'nogo obrazovaniya k buduschej professional'noj deyatel'nosti*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2007.
5. Makarova A.N. *Adaptaciya studentov k professional'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti v usloviyah mnogourovnevogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2005.

Статья поступила в редакцию 04.06.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-324-328

Shushara T.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Vice-Rector for Scientific and Innovation Work, Professor, Department of Pedagogy, Teaching Methods and Education, Kherson State Pedagogical University (Kherson), E-mail: tanya.yalos@mail.ru*
Anisimova L.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Assistant to Vice-Rector for Research and Innovation Work, senior lecturer, Special Education's Department, Kherson State Pedagogical University (Kherson), E-mail: tanya.yalos@mail.ru*

DEFINING THE CATEGORY OF "GIFTED CHILDREN AND YOUTH" AS A HUMAN RESOURCE POTENTIAL FOR THE REGION'S DEVELOPMENT. The article discusses approaches to defining the concept of "giftedness" in the context of age categories such as children and youth. Taking into account various approaches and interpretations of the concept of "gifted children and youth" from the point of view of the most significant psychological and pedagogical research, the specifics of consideration in the context of socio-economic processes are presented. Based on the analysis of the regulatory framework, existing socio-economic, psychological and pedagogical research, the meaning of the concept of "gifted children and youth as a human resource potential for the development of the region" is determined. The study reveals the specifics of formation of the region's human resources potential in the context of working with gifted children and youth.

Key words: **gifted children, gifted youth, regional development, human resources potential of region**

The article is prepared as part of the ongoing State Assignment for scientific research commissioned by the Russian Federation Ministry of Education in 2025 on the topic "Developing a strategy for building human resources through working with gifted children in new regions in the context of entering the socio-economic space of the Russian Federation" (State Assignment No. 073-00036-25-01)

Т.В. Шушара, *д-р пед. наук, проф., проректор по научной и инновационной деятельности, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: tanya.yalos@mail.ru*
Л.С. Анисимова*, канд. пед. наук, доц., помощник проректора по научной и инновационной деятельности, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: tanya.yalos@mail.ru*

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КАТЕГОРИИ «ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ И МОЛОДЕЖЬ» КАК КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

В статье рассматриваются подходы к определению понятия «одаренность» в контексте таких возрастных категорий, как дети и молодежь. Принимая во внимание различные подходы и варианты трактовки понятия «одаренные дети и молодежь» с точки зрения наиболее значимых психолого-педагогических исследований, представлена специфика рассмотрения в контексте социально-экономических процессов. Опираясь на анализ нормативно-правовой базы, существующих социально-экономических, психолого-педагогических исследований определена сущность понятия «одаренные дети и молодежь как кадровый потенциал развития региона». В рамках исследования выявлены особенности формирования кадрового потенциала региона в контексте работы с одаренными детьми и молодежью.

Ключевые слова: **одаренные дети, одаренная молодежь, развитие региона, кадровый потенциал региона, направления работы с одаренными детьми**

Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на тему: «Разработка стратегии формирования кадрового потенциала через работу с одаренными детьми новых регионов в условиях вхождения в социально-экономическое пространство Российской Федерации», № 073-00036-25-01

Актуальность исследования вопросов образовательного взаимодействия с одаренными детьми и молодежью с каждым годом приобретает все большее и большее значение. Работа с одаренными детьми является приоритетным направлением государственной политики России, так как от её эффективности зависит будущее развитие страны в условиях глобальной конкуренции и технологических изменений. В то же время динамичное развитие общества требует особого внимания к работе с одаренными детьми из-за особо уязвимого статуса данной категории обучающихся, проявляющегося в высоких информационных нагрузках, сложностях решения научных и экономических задач, потребностях в творческих и инициативных специалистах.

В связи с этим была осуществлена разработка нового Национального проекта «Молодёжь и дети» 2025–2030 гг., о запуске которого было объявлено 29 февраля 2024 года в рамках Послания Федеральному собранию РФ объявил Президент Российской Федерации Путин В.В. Одними из ключевых направлений в национальном проекте стали «Подготовка кадров» для достижения технологического лидерства страны через формирование высококвалифицированных специалистов в области инженерии, а также «Поддержка талантливой молодёжи» в выборе профессии и развитии нужных навыков. При этом на федеральном уровне заявлено о том, что социально-экономическое развитие государства напрямую зависит от качества подготовки будущих специалистов. Именно одаренные дети определены ключевым ресурсом для социального преображения общества России в части развития науки и технологий, культурного обогащения, экономического роста [1; 2].

Однако вопросы совершенствования работы с одаренными детьми и молодежью, разработка средств обеспечения системной эффективной работы с данной категорией обучающихся остаются в приоритете у современных исследователей и педагогов-практиков.

Целью данной статьи является обоснование категории «одаренные дети и молодежь как кадровый потенциал развития региона». Содержание статьи призвано раскрыть нормативно-правовые основы, а также современные подходы в

рамках социально-экономических и психолого-педагогических исследований в определении центрального понятия, заявленного в рамках данной статьи. Объект исследования – сущность и основные характеристики категории «одаренные дети и молодежь как кадрового потенциала развития региона».

Основными задачами, которые необходимо решить для достижения поставленной цели, стали:

1. Проанализировать нормативно-правовые основы и актуальную ситуацию взаимодействия с одаренными детьми и молодежью.

2. Выявить особенности формирования кадрового потенциала региона в условиях современных российских реалий.

3. Определить сущность понятия «одаренные дети и молодежь как кадровый потенциал развития региона» в рамках данного исследования.

В ходе исследования авторами активно применялись следующие методы: изучение, анализ, систематизация специальных исследований, касающихся проблем организации взаимодействия с одаренными детьми, а также прикладных исследований и опыта развития системы работы в России на федеральном и региональном уровнях.

Научная новизна статьи заключается в разработке комплексного подхода к определению категории «одаренные дети и молодежь» через призму их роли как кадрового потенциала развития региона. В работе предлагается уточнение критериев одаренности с учетом не только интеллектуальных и творческих способностей, но и социально-личностных характеристик, способствующих региональному развитию. Впервые рассматривается взаимосвязь между индивидуальной одаренностью и потребностями региона в конкретных профессиональных компетенциях, что позволяет предложить новые механизмы выявления, поддержки и интеграции талантливой молодежи в социально-экономическую среду. Обоснована необходимость адаптации существующих моделей работы с одаренными детьми к региональным особенностям, включая специфику рынка труда, культурные и образовательные традиции. Разработаны критерии оценки эффективности использования потенциала одаренной молодежи для устойчивого развития региона.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научных представлений о феномене одаренности через его связь с региональным развитием. Работа вносит вклад в педагогику, психологию и управление человеческими ресурсами, уточняя понятие «одаренные дети и молодежь» в контексте их роли как кадрового резерва территории. Разрабатывается концептуальная модель, интегрирующая индивидуальные способности, образовательные траектории и потребности региона, что обогащает теорию социально-экономического развития. Исследование также углубляет понимание механизмов формирования и реализации человеческого капитала, предлагая новые подходы к прогнозированию кадровых потребностей на основе работы с одаренной молодежью.

Практическая значимость статьи состоит в том, что определение сущности данной категории станет основой для выявления и проектирования направлений в работе с одаренными детьми и молодежью как кадровым потенциалом развития региона, а также для дальнейшей разработки модели и конкретных рекомендаций по развитию кадрового потенциала региона через поддержку подрастающего поколения с выдающимися достижениями.

В настоящее время реализуются ключевые цели и задачи работы с детьми и молодежью, проявляющими выдающиеся способности, отмеченные не только в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» (2012 г., с изменениями) и Указе Президента № 607 «О мерах поддержки лиц с выдающимися способностями» (2015 г.), но и в Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утв. Президентом № Пр-827, 2012 г.), в Национальном проекте «Образование» (2018–2024 гг., продлен до 2030 г.), в федеральном проекте «Успех каждого ребенка», в Государственной программе «Развитие образования» (до 2025 г., утв. Постановлением № 1642, 2017 г.) [2; 3].

Исследование одаренности имеет длительную историю и охватывает широкий спектр авторских подходов, в том числе от генетических, социально-педагогических до социально-экономических. Фундаментальными исследованиями по данному направлению в отечественной психолого-педагогической науке являются научные труды Б.М. Теплова и Л.С. Выготского. Так, Б.М. Теплов исследовал одарённость как психологию потребностей, подчёркивая роль врождённых задатков и среды. В то же время Л.С. Выготский в работе «Воображение и творчество в детском возрасте» рассматривал одарённость как динамическое качество, развивающееся в «зоне ближайшего развития» при опережающем обучении. Он утверждал, что без соответствующей деятельности одарённость деградирует. Данные подходы получили развитие, а также доказательное подтверждение у современных педагогов и психологов [4]. Один из современных подходов к определению и структуре одаренности представлены в системной модели Д.Б. Богоявленской, которая определяет одарённость как системное, развивающееся качество психики, объединяющее способности для достижения выдающихся результатов. Это результат взаимодействия наследственности и среды [5]. При этом с критикой ранней специализации выступают А.И. Савенков и Н.Н. Канжина. В своих трудах, реализуя принципы доказательной педагогики, они настаивают на том, что узкая специализация подавляет многогранность одарённости. Вместо «раннего отбора» нужна работа со всеми детьми для раскрытия потенциала. Попыткой учесть актуальные мнения в данном направлении стала разработанная отечественная Концепция общенациональной системы выявления молодых талантов, в которой были определены виды одаренности: интеллектуальная, академическая, художественная, креативная, лидерская (социальная), психомоторная (спортивная) [5].

Сущность понятия «одаренность» имеет вариативность в авторских трактовках. С точки зрения актуальных для отечественной системы образования научно-методологических подходов наиболее значимые для данного исследования определения представлены в табл. 1.

В то же время новизной отличается аспект рассмотрения одаренных детей и молодежи как кадрового потенциала развития региона с раскрытием социально-экономического потенциала данной категории граждан для развития государства. При этом исследования кадрового потенциала в экономике, социологии и психологии представлены работами ученых, изучающих различные аспекты это-

Таблица 1

Сущность понятия «одаренность» в основных психолого-педагогических подходах

Подход	Сущность одаренности	Ключевые акценты	Ведущие исследователи
Деятельностный подход	Одаренность проявляется и развивается только в деятельности. Это потенциал для высоких достижений в конкретных видах деятельности (научной, художественной и т. д.), раскрывающийся в процессе целенаправленной активности и решения задач. Без деятельности одаренность остается нереализованной	Активность субъекта, процесс деятельности, «зона ближайшего развития», условия для реализации потенциала, результат как показатель	Л.С. Выготский («Воображение и творчество в детском возрасте»), С.Л. Рубинштейн («Основы общей психологии»), А.Н. Леонтьев (теория деятельности). В.Д. Шадриков (одаренность как развитие способностей в деятельности)
Личностно-ориентированный подход	Одаренность – это интегральное свойство личности, включающее не только высокие способности (когнитивные, творческие), но и мотивацию, интересы, ценности, волевые качества, самооценку, Я-концепцию. Акцент на уникальности и самоактуализации одаренного ребенка	Целостность личности, внутренняя мотивация, познавательная потребность, саморазвитие, личностный рост, эмоционально-волевая сфера, индивидуальность	Б.М. Теплов (одаренность как сочетание способностей, определяющее успех деятельности), А.М. Матюшкин (творческая одаренность как единство познавательной мотивации и мыслительных способностей), Д.Б. Богоявленская (креативность как личностная характеристика в «психологии творчества»), Н.С. Лейтес (возрастная одаренность как динамическая характеристика личности)
Аксиологический подход	Одаренность рассматривается через призму ценностей (индивидуальных, социальных, культурных). Это дар, который несет в себе ценность для общества и ответственность за его реализацию. Одаренность ценна не сама по себе, а как потенциал для создания культурно значимых продуктов или преобразования действительности	Ценностное отношение к миру и себе, смыслы деятельности, социальная и личностная значимости достижений, этический аспект, ответственность, культурный контекст	В.С. Библер (культура как диалог и одаренность в контексте диалога культур), В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов (педагогика, ценности образования одаренных), С.В. Кульневич, Е.В. Бондаревская (личностно ориентированное образование, аксиология)
Системный подход	Одаренность – это сложная, динамическая, открытая система взаимосвязанных компонентов (интеллектуальных, творческих, личностных, психофизиологических), находящаяся в постоянном развитии и взаимодействии со средой (семья, школа, социум). Изменение одного компонента влияет на всю систему	Взаимосвязь и взаимодействие компонентов, целостность, динамичность, зависимость от среды, неаддитивность (целое не равно сумме частей), иерархичность	Д.Б. Богоявленская («Рабочая концепция одаренности», «Психология одаренности: понятие, виды, проблемы»), В.Д. Шадриков (системогенез способностей и одаренности), А.И. Савенков (одаренность как системное качество психики в развитии)

Таблица 2

Ключевые аспекты развития кадрового потенциала региона в РФ

Компоненты	Значимость для региона	Факторы влияния	Типичные проблемы	Пути развития
КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ				
– Численность трудоспособного населения; – демографическая структура (возраст, соотношение работающих/неработающих пенсионеров); – уровень экономической активности; – уровень безработицы; – миграционные потоки (отток/приток)	Критичность: – привлечение инвестиций (доступ к рабочей силе); диверсификация экономики (переход к высокотехнологичным отраслям); – устойчивость к кризисам (адаптивность кадров); – социальное благополучие (корреляция квалификации и доходов)	– Демографическая ситуация (рождаемость, старение); – миграционная политика (федеральная/ региональная); – региональная экономическая политика (приоритеты развития)	– Старение населения и сокращение лиц трудоспособного возраста; – отток молодежи и специалистов в Москву/СПб/за рубеж («утечка мозгов»); – структурная безработица	– Активная демографическая и миграционная политика (повышение рождаемости, привлечение специалистов), – борьба с оттоком молодежи (создание возможностей)
КАЧЕСТВЕННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ				
– Уровень образования; – квалификация и компетенции; – здоровье населения; – инновационность и креативность; – мобильность кадров; – производительность труда	Критичность: – развитие инноваций (научные исследования, внедрение технологий); – повышение конкурентоспособности (качество товаров/ услуг)	– Система образования (качество, связь с реальным сектором); – рынок труда (наличие высокооплачиваемых мест, зарплата); – качество жизни (жилье, экология, инфраструктура, культура); – корпоративная среда (обучение персонала, культура)	– Несоответствие подготовки кадров потребностям экономики; – дефицит высококвалифицированных кадров (IT, R&D, инженерия); – низкая производительность труда; – недостаток непрерывного образования; – недостаточная привлекательность региона	Модернизация образования: – практикоориентированность; – дуальное образование; – центры компетенций. Развитие рынка труда: – создание высокопроизводительных рабочих мест; – программы переподготовки. Повышение привлекательности региона: – улучшение качества жизни; – позитивный имидж. Стимулирование инноваций: – поддержка стартапов и R&D; – вовлечение бизнеса в создание рабочих мест

го комплексного явления. Рассмотрим ключевые из них с точки зрения различных наук.

В научной литературе существует несколько принципиально различных подходов к определению сущности кадрового потенциала региона, отражающих методологические различия в понимании этого комплексного феномена. Так, в рамках системно-социального подхода И.Г. Акперов, Н.В. Брюханова трактуют кадровый потенциал как взаимосвязанную систему социально-экономических компонентов трудовой сферы, где производственные отношения и человеческий капитал взаимно детерминированы. Ключевой акцент делается на системности и социальной обусловленности [6]. В то же время с точки зрения инновационно-квалификационного подхода А.А. Грешных, В.И. Колесов, Т.В. Седлецкая в центре внимания определяют способность кадров к модернизации экономики. Потенциал рассматривается через призму квалификации, готовности к инновационному труду и личностных возможностей специалистов, что подчеркивает его роль в технологическом развитии [6; 7].

Рассматривая кадровый потенциал, принимая во внимание ресурсно-мотивационный подход, Т.А. Костенькова дифференцирует трудовые ресурсы на активные (реализуемые) и пассивные (потенциальные) компоненты. Критериями выступают не только профессиональные компетенции, но и мотивация к деятельности в условиях инновационной экономики [8].

В рамках количественно-качественного подхода В.Ф. Потуданская, Н.В. Боровских, Е.А. Кипервар определяют потенциал как совокупность объективных характеристик трудоспособного населения региона (численность, квалификация, отраслевое распределение), где региональная привязка («территория субъекта») является ключевым элементом. При этом Н.Л. Тараканова, как представитель редукционистского подхода, демонстрирует крайнюю позицию, фокусирующуюся исключительно на количественных показателях (демография, занятость, миграция), игнорируя качественные аспекты [7; 9]. Также ставится под сомнение сама возможность оценки кадрового потенциала на региональном уровне. М.В. Носкова, опираясь на принципы критического подхода, утверждает, что без единой цели субъектов хозяйствования синергетический эффект не возникает, а понятие теряет содержательность. Тем самым современная научная дискуссия в контексте обсуждения сущности понятия «кадровый потенциал региона» может быть охарактеризована через представленные различия в определениях и отражает методологический плюрализм: социоэкономисты видят потенциал через призму системных связей; инновационисты делают акцент на компетенциях для модернизации; прагматики опираются на измеримые показатели; скептики оспаривают корректность макроуровневого анализа. Объединяющим элементом выступает признание кадрового потенциала как стратегического ресурса развития, однако расхождения в понимании его структуры, границ и критериев оценки остаются предметом научной полемики. В то же время исследования кадрового потенциала в точки зрения психологии позволяют отметить изучение данного понятия с позиции развития личности в рамках профессиональной деятельности, осознанности в выборе профессии, самоидентификации, проявления потребностей в различных видах деятельности, проявленности психофизиологических показателей, освоения будущей профессии, качеств личности, когнитивной сферы при освоении профессиональной деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А. Маслоу, Э. Эриксон, К. Хорни, К. Юнг) [10]. В рамках исследования были обобщены ключевые характеристики процесса развития кадрового потенциала и представлены в табличной форме (табл. 2) с точки зрения таких аспектов, как значимость для региона, факторы влияния на эффективность развития, типичные проблемы для Российской Федерации, а также пути и перспективы развития. Рассматривая данный феномен через ключевые взаимосвязи, следует обратить внимание на наиболее проявленные в рамках данного аналитического обзора. Так, качественные показатели напрямую определяют способность региона к инновациям и конкурентоспособности. В свою очередь, миграционные потоки и демография влияют на количественную базу, а образование и качество жизни – на качественную. При этом проблемы оттока кадров и низкой привлекательности требуют комплексных решений через повышение качества жизни и создание перспективных рабочих мест. Таким образом, развитие кадрового потенциала – цикличный процесс: инвестиции в образование и инновации → рост квалификации → приток инвестиций и специалистов → развитие экономики (табл. 2).

Принимая во внимания анализ ключевых аспектов развития кадрового потенциала региона в Российской Федерации, а также успешный опыт развития кадрового потенциала на примере Татарстана (технопарки + дуальное образование), Тюменской области (программы привлечения IT-специалистов + развитие городской среды), Новосибирска (поддержка научных центров + льготное жилье для молодых ученых) и других регионов России, могут быть определены факторы укрепления кадрового потенциала регионов. К числу данных факторов можем отнести такие как развитие образования и подготовки кадров, привлекательные условия труда и жизни, миграционная и демографическая политика, инновации и производительность, государственно-частное партнерство (ГЧП) и координация, мониторинг и прогнозирование. Представим характеристику ключевых факторов в табличной форме с точки зрения определения их ключевых механизмов, конкретных мер и инструментов реализации, ожидаемых результатов и эффектов (табл. 3). При этом в ходе анализа были выявлены кросс-отраслевые принципы, которые необходимо учитывать при непосредственной реализации и укреплении влияния выявленных факторов. К ним отнесем системность – синхронизацию мер по всем направлениям (на примере Татарстана, Новосибирской области) [9; 10]. Также наблюдается долгосрочность – инвестиции в человеческий капитал как стратегический приоритет. В то же время фиксируется сбалансированность – сочетание образовательных, экономических и социальных инструментов, а также системное партнерство – кооперация государства, бизнеса, образования и общества (табл. 3).

Таблица 3

Ключевые факторы укрепления кадрового потенциала региона в РФ

Фактор/ направление	Ключевые механизмы	Конкретные меры/инструменты	Ожидаемые результаты/эффекты
I. Развитие образования и подготовки кадров	– Актуализация программ – практико-ориентированное обучение; – непрерывное образование; – поддержка преподавателей	– Связь вузов/колледжей с предприятиями; – дуальное образование и стажировки; – учебно-производственные центры; – онлайн-курсы переподготовки; – Skills-центры; – гранты и достойная оплата труда преподавателей	– Соответствие подготовки потребностям экономики; – повышение квалификации взрослого населения; – удержание сильных педагогов
II. Привлекательные условия труда и жизни	– Создание рабочих мест; – конкурентные доходы; – повышение качества жизни; – доступное жилье	– налоговые льготы для высокотехнологичных производств; – поддержка стартапов; – развитие инфраструктуры (транспорт, Интернет); – благоустройство городской среды; – льготная ипотека для специалистов	– Приток инвестиций; – снижение оттока кадров; – повышение удовлетворенности жизнью; – улучшение демографии
III. Миграционная и демографическая политика	– Удержание талантов; – привлечение специалистов; – поддержка семей	– Программы карьерного роста; – гранты и жилье для молодых ученых; – Подъемные для переезда; – помощь с трудоустройством супругов; – региональный материнский капитал	– Сокращение «утечки мозгов»; – приток квалифицированных мигрантов; – улучшение демографических показателей
IV. Инновации и производительность	– Развитие инновационной экосистемы; – повышение эффективности труда	– Поддержка R&D (гранты, софинансирование); – создание технопарков и бизнес-инкубаторов; – цифровизация производств; – внедрение бережливых технологий	– Рост инновационной активности; – увеличение производительности труда; – диверсификация экономики
V. ГЧП и координация	– Вовлечение бизнеса; – межсекторное взаимодействие; – целевые программы	– Корпоративные университеты и стажировки; – финансирование образования бизнесом; – Площадки власти – бизнес-вузы; – KPI-ориентированные программы развития	– Синхронизация усилий стейкхолдеров; – оптимизация ресурсов; – повышение эффективности политик
VI. Мониторинг и прогнозирование	– Анализ потребностей; – прогнозирование; – оценка эффективности	– Регулярные исследования рынка труда; – моделирование кадровых потребностей; – – система оценки результативности программ	– Своевременная корректировка стратегий; – предупреждение дисбалансов; – обоснованное бюджетирование

В последнее время не вызывает сомнений, что работа с одарёнными детьми в регионе – основа формирования кадрового потенциала для инновационного развития. Это связано с тем, что работа с такими детьми позволяет выявлять и поддерживать таланты, которые могут реализоваться в профессиональной деятельности; а также создавать условия для самореализации одарённых детей, их профессиональной ориентации. Таким образом, соотнося существующий опыт работы с одаренными детьми и молодежью в отечественной науке и непосредственной образовательной практике, раскроем сущность термина «одаренные дети и молодежь как кадровый потенциал развития региона» как многоаспектного понятия.

С точки зрения социально-экономической ресурсности одаренные дети и молодежь являются стратегическим кадровым ресурсом любого региона. Это личности с выдающимися достижениями в конкретных сферах или обладающие исключительным потенциалом для прорывных результатов. Их отличительная черта – ярко выраженные способности, обеспечивающие высочайшую эффективность в социально значимых областях деятельности.

С позиций социально-экономической динамики формирование кадрового потенциала территории немыслимо без включения одаренной молодежи с ОВЗ, демонстрирующей экстраординарные успехи либо обладающей врожденными предпосылками для таких свершений. Ключевой маркер – опережающее развитие ключевых компетенций, переводящее их деятельность в плоскость высоких социально-экономических достижений.

Таким образом, в результате осуществленного исследования обоснована категория «одаренные дети и молодежь как кадровый потенциал развития региона». Материалы, представленные в статье, позволяют раскрыть нормативно-правовые основы, а также современные подходы в рамках социально-экономических и психолого-педагогических исследований в определении центрального понятия.

Проанализировав нормативно-правовые основы и актуальную ситуацию взаимодействия с одаренными детьми и молодежью и выявив особенности формирования кадрового потенциала региона в условиях современных российских реалий, нами определены следующие ключевые результаты исследования. Современная дискурсивная практика в области исследования сущности понятия «кадровый потенциал региона» характеризуется значительной вариативностью дефиниций, отражая присущий данной области методологический плюрализм. Так, социоэкономический подход трактует потенциал сквозь призму системных взаимосвязей, инновационный – акцентирует роль компетенций, необходимых для модернизационных процессов, прагматический – опирается на измеримые количественные показатели, в то время как скептический ставит под сомнение корректность макроуровневого анализа как такового.

В рамках настоящего исследования были систематизированы ключевые характеристики процесса развития кадрового потенциала региона. Анализ проводился по следующим аспектам: стратегическая значимость для социально-экономического развития территории, детерминирующие факторы эффективности данного процесса, типичные проблемы, характерные для регионов Российской Федерации, а также потенциальные пути и перспективы развития.

Интеграция результатов анализа ключевых аспектов формирования кадрового потенциала в российских регионах, а также обобщение успешных региональных практик позволили выявить комплекс факторов, способствующих его укреплению. В их числе можем выделить такие как развитие системы образования и подготовки кадров; формирование привлекательных условий труда и качества жизни; эффективная миграционная и демографическая политика; стимулирование инноваций и роста производительности труда; развитие государственно-частного партнерства и межведомственной координации; совершенствование систем мониторинга и прогнозирования потребностей в кадрах.

Именно одаренное подрастающее поколение – локомотив кадрового развития региона, это личности с актуальными или латентными исключительными способностями. Их конкурентное преимущество – гиперразвитие отдельных навыков, трансформирующееся в выдающиеся результаты в общественно полезных сферах. В контексте регионального развития одаренные дети/молодежь – это носители уникальных компетенций (доказанных или потенциальных), генераторы прорывных решений в значимых отраслях, субъекты с качественным превосходством в развитии способностей, определяющих успех.

Библиографический список

1. *Послание Президента Федеральному Собранию*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/73585
2. *Национальный проект «Молодёжь и дети» 2025-2030 гг.* Available at: https://национальныепроекты.рф/new-pr-jects/m-l-dezh-i-deti/?ysclid=md1ujjvcu0981729116
3. Менглиева Н.О. Система работы с одаренными детьми дошкольного возраста. *Вестник дошкольного образования*. 2020; № 18 (44). Available at: https://vestnikd-.ru/44
4. Дьячковская В.М., Осипова О.П. История изучения одаренности детей в психологической литературе. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2016; Т. 30: 162–163. Available at: http://e-k-ncept.ru/2016/56608.htm
5. Агаева Н.Я. Одаренные дети: особенности и сложности развития. *Журнал педагогических исследований*. 2016; Т. 1, № 3. Available at: https://naukaru.ru/ru/nauka/article/11383/view
6. Чебыкин И.А., Палкина М.В. Кадровый потенциал региона: понятие, оценка состояния, направления развития (на примере Кировской области). *Вестник СурГУ*. 2021; № 3 (33).
7. Потуданская В.Ф., Боровских Н.В., Кипервар Е.А. Кадровый потенциал региона: сущность, факторы, проблемы формирования. *Экономика труда*. 2018; Т. 5, № 3: 735–744.

8. Костенькова Т.А. Кадровый потенциал региона: сущность и основные факторы формирования. *Экономика труда*. 2019; № 3: 1149–1158.
9. Выборова Е.Н., Шатохин А.А. Методические особенности анализа кадрового потенциала с учетом профессиональной отраслевой идентификации сотрудников. *Аудитор*. 2019; № 2. Available at https://gaap.ru/articles/Met-dicheskie_-s-benn-sti_analiza_kadr-v-g-_p-tentsiala_s_uchet-m_pr-fessi-naln-y_-traslev-y_identifikatsii_s-trudnik-v/
10. Запалацкая В.С. Управление развитием системы работы с одаренными детьми в условиях региона (на примере Московской области). *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2017; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-razvitiem-sistemy-rab-ty-s--darennymi-detmi-v-usl-viyah-regi-na-na-primere-m-sk-vsk-y--blasti

References

1. *Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/73585
2. *Nacional'nyj proekt «Molodezh' i deti» 2025-2030 gg*. Available at: https://nacional'nyeproekty.rf/new-pr-jects/m-l-dezh-i-deti/?ysclid=md1ujjvcu0981729116
3. Menglieva N.O. Sistema raboty s odarennymi det'mi doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik doshkol'nogo obrazovaniya*. 2020; № 18 (44). Available at: https://vestnikd-.ru/44
4. D'yachkovskaya V.M., Osipova O.P. Istoriya izucheniya odarennosti detej v psihologicheskoj literature. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2016; T. 30: 162-163. Available at: http://e-k-ncept.ru/2016/56608.htm
5. Agaeva N.Ya. Odarennye deti: osobennosti i slozhnosti razvitiya. *Zhurnal pedagogicheskih issledovanij*. 2016; T. 1, № 3. Available at: https://naukaru.ru/ru/nauka/article/11383/view
6. Chebykin I.A., Palkina M.V. Kadrovyj potencial regiona: ponyatie, ocenka sostoyaniya, napravleniya razvitiya (na primere Kirovskoj oblasti). *Vestnik SurGU*. 2021; № 3 (33).
7. Potudanskaya V.F., Borovskih N.V., Kipervar E.A. Kadrovyj potencial regiona: suschnost', faktory, problemy formirovaniya. *`Ekonomika truda*. 2018; T. 5, № 3: 735-744.
8. Kosten'kova T.A. Kadrovyj potencial regiona: suschnost' i osnovnye faktory formirovaniya. *`Ekonomika truda*. 2019; № 3: 1149-1158.
9. Vyborova E.N., Shatohin A.A. Metodicheskie osobennosti analiza kadrovogo potenciala s uchetom professional'noj otraslevoj identifikacii sotrudnikov. *Auditor*. 2019; № 2. Available at https://gaap.ru/articles/Met-dicheskie_-s-benn-sti_analiza_kadr-v-g-_p-tentsiala_s_uchet-m_pr-fessi-naln-y_-traslev-y_identifikatsii_s-trudnik-v/
10. Zapalackaya V.S. Upravlenie razvitiem sistemy raboty s odarennymi det'mi v usloviyah regiona (na primere Moskovskoj oblasti). *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2017; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-razvitiem-sistemy-rab-ty-s--darennymi-detmi-v-usl-viyah-regi-na-na-primere-m-sk-vsk-y--blasti

Статья поступила в редакцию 17.07.25

УДК 316.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-328-332

***Zhang Xian**, PhD (Pedagogy), Docent, Changchun University (Changchun, China), E-mail: zhxian118@126.com*
***Bu Mengwei**, PhD (Pedagogy), Assistant, Changchun University (Changchun, China), E-mail: 798170082@qq.com*

ON TEACHING A COURSE OF BUSINESS CHINESE TRANSLATION FROM THE POINT OF VIEW OF THE INTERNATIONAL COOPERATIVE INITIATIVE "ONE BELT, ONE ROAD". The Belt and Road Initiative (formerly known as "One Belt, One Road") brings together the initiatives put forward by Chinese President Xi Jinping in September 2013 in Astana, which call for the creation of several large-scale "economic corridors" aimed at developing the infrastructure of Asian countries, including a land route through Central Asia, the Caucasus, Russia, and Europe. Three high-level forums on international cooperation under the "One Belt, One Road" banner were successfully held in Beijing in August 2017, April 2019, and October 2023. The Belt and Road Initiative is first and foremost a vast cooperation framework that places economic development at its core and promotes economic prosperity, political mutual trust, cultural exchange, and the overall development of the countries along its routes, for the benefit of people worldwide. Advancing this cooperation is inseparable from the quality of language services supporting the construction of the Belt and Road and the Eurasian Economic Union. Based on a systematic analysis of the current system for training Chinese-language business specialists at the Russian Confucius Institute, this article examines the linguistic and cultural characteristics of the Belt and Road co-founder countries, their economic development needs, and the dynamic changes in the international business environment. It then discusses in detail how to design and implement an innovative teaching and learning model to comprehensively and deeply meet the international business sector's demand for skilled Chinese-language professionals within the Belt and Road framework. The article proposes a detailed construction strategy, implementation pathways, and a guarantee mechanism. Its aim is to cultivate talented specialists who are proficient in Chinese, possess deep knowledge of international business, and have strong intercultural communication skills, as well as to provide reliable support for these specialists to continuously deepen and advance the Belt and Road Initiative. Based on an analysis of the existing business Chinese courses offered by the Russian Confucius Institute, the article also identifies current challenges in teaching business Chinese and offers recommendations for curriculum adjustments and planning.

Key words: **The Belt and Road business initiative, business translation training from Chinese**

***Чжан Сянь**, д-р философии (педагогика), доц., Чанчуньский университет, г. Чанчунь, E-mail: zhxian118@126.com*
***Бу Мэнвэй**, д-р философии (педагогика), асс., Чанчуньский университет, г. Чанчунь, E-mail: 798170082@qq.com*

О ПРЕПОДАВАНИИ КУРСОВ ДЕЛОВОГО КИТАЙСКОГО ПЕРЕВОДА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА «ПОЯСА И ПУТИ»

Инициатива «Пояса и пути» (раньше она называлась «Один пояс – один путь») объединяет выдвинутые в сентябре 2013 года в Астане Председателем КНР Си Цзиньпином инициативы, предполагающие выстраивание ряда масштабных «экономических коридоров» и направленные на развитие инфраструктуры стран Азии, включая сухопутный маршрут через Центральную Азию, Кавказ, Россию и Европу. Успешно состоялись 3 представительных форума международного сотрудничества «Один пояс и один путь», проходивших в Пекине в августе 2017 года, в апреле 2019 года и в октябре 2023 года. Инициатива «Пояс и путь» – это, прежде всего, масштабное сотрудничество, которое во главу угла ставит экономическое строительство и способствует экономическому процветанию, политическому взаимодоверию, взаимному изучению цивилизаций и общему развитию стран, расположенных на этом пути, на благо людей всего мира. Продвижение этого сотрудничества неотделимо от качества оказания языковых услуг в продвижении строительства «Пояса и пути» и Евразийского экономического союза. На основе систематического анализа действующей системы подготовки специалистов по китайскому языку в области бизнеса в Российском институте Конфуция в этой статье рассматриваются языковые и культурные особенности стран, являющихся соучредителями «Пояса и пути», потребности экономического развития и динамичные изменения в международной деловой среде, чтобы подробно обсудить, как разработать и внедрить инновационную модель преподавания и обучения, чтобы всесторонне и глубоко удовлетворить потребности международного бизнеса в подготовке талантливых специалистов по китайскому языку в рамках инициативы «Пояс и путь». В этой статье предлагается подробная стратегия строительства, пути реализации и гарантийный механизм. Она направлена на развитие талантливых специалистов, владеющих китайским языком, глубокими знаниями в области международного бизнеса и навыками межкультурного общения, а также на обеспечение надёжной поддержки талантливых специалистов для постоянного углубления и развития инициативы «Пояс и путь». На основе анализа существующих в настоящее время курсов делового китайского языка, предоставляемых Российским институтом Конфуция, в данной статье рассматриваются существующие проблемы в преподавании делового китайского языка и соответствующие предложения по настройке учебной программы и планированию.

Ключевые слова: **деловая инициатива «Пояс и путь», обучение деловому переводу с китайского**

Актуальность исследования обусловлена стремительным ростом экономических, культурных и образовательных связей между Россией и Китаем в рамках международной инициативы «Пояса и пути». Объединение усилий в сфере науки и образования, необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов, владеющих китайским языком и обладающих навыками делового перевода, становится одним из ключевых направлений, обеспечивающих успешное сотрудничество двух стран. Особенно значимым этот вопрос представляется для Институтов Конфуция, которые играют важную роль в популяризации китайского языка и культуры в России, а также способствуют повышению конкурентоспособности выпускников на международном рынке труда.

Цель данного исследования заключается в разработке и обосновании методического подхода к преподаванию делового китайского перевода в контексте

международного сотрудничества «Пояса и пути» на примере Института Конфуция Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Достижение этой цели предполагает создание оптимальной модели подготовки специалистов для ведения деловой коммуникации и перевода в различных отраслях экономики и культуры.

Ключевые задачи исследования:

1. Провести анализ современной системы преподавания делового китайского языка и перевода на базе Институтов Конфуция в России, выявить достижения и существующие проблемы.

2. Определить лингвистические и культурные особенности, связанные с деловой коммуникацией в рамках инициативы «Пояса и пути».

3. Разработать методические принципы и содержание учебных программ по деловому китайскому переводу, включающих практико-ориентированные модули и современные технологии обучения.

4. Определить способы интеграции межкультурной компетенции и навыков устного и письменного перевода в профессиональную подготовку будущих специалистов.

5. Проверить эффективность предложенной модели преподавания на примере Института Конфуция Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина и дать рекомендации по её тиражированию.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что исследование комплексно рассматривает деловой китайский перевод как междисциплинарную область, объединяющую лингвистический, культурологический и профессиональный компоненты. Предложенный методический подход учитывает реальные потребности рынка труда и специфику международного сотрудничества в рамках «Пояса и пути». Кроме того, формулируются новые способы организации практических занятий, направленные на интеграцию учебного процесса с деятельностью реальных компаний и предприятий.

Теоретическая значимость заключается в обосновании научно-методических принципов обучения деловому китайскому переводу, отражающих особенности современной межкультурной деловой коммуникации. Данная работа вносит вклад в дальнейшее развитие лингводидактики, теории перевода и межкультурной коммуникации, расширяя научное понимание подготовки переводчиков в международном контексте.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения предложенных методик и разработанных учебных материалов в учебном процессе Институтов Конфуция и других вузов, ориентированных на подготовку специалистов по китайскому языку в бизнес-среде. Использование описанных рекомендаций позволит повысить конкурентоспособность выпускников, а также укрепит образовательное и культурное взаимодействие между Россией и Китаем в рамках долгосрочного сотрудничества «Пояса и пути».

С момента запуска инициативы «Пояса и пути» она оказала глубокое влияние на сферу образования в России, особенно в области языкового образования, профессионального образования, сотрудничества в сфере высшего образования и культурных обменов. Инициатива «Пояса и пути» способствовала популяризации китайского языка в России, особенно развитию делового китайского языка и образования по программе «Китайский + профессиональные навыки». Институты Конфуция в России не только преподают китайский язык, но и предлагают такие курсы, как деловой китайский и юридический китайский, в соответствии с требованиями рынка. Например, Институт Конфуция Томского государственного университета запустил программу обучения предпринимателей, призванную помочь российским бизнесменам понять правила китайского рынка и культурные различия. В то же время Министерство образования Китая внедрило систему оценки для преподавателей китайского языка, не являющихся носителями языка. Российские преподаватели китайского языка должны сдать экзамены для получения квалификации преподавателя, чтобы повысить качество преподавания. В связи с большим спросом в отдалённых районах России некоторые институты Конфуция планируют запустить онлайн-курсы китайского языка, чтобы удовлетворить потребности большего числа учащихся, уделить особое внимание практическому и проектному обучению в рамках сотрудничества в области профессионального образования. В 2025 году Московский государственный университет связи и информационных технологий учредил «Российский центр преподавания, исследований и продвижения прикладных программ EPIP» для содействия обучению навыкам в области связи 5G, искусственного интеллекта и других областях; «Мастерская Peili» Ланьчжоуского профессионально-технического университета ресурсов и окружающей среды организовала «Мастерскую Peili» в России и в других странах «Пояса и пути» для подготовки местных специалистов, которые «понимают китайский язык, культуру и обладают необходимыми навыками», для удовлетворения потребностей предприятий, финансируемых Китаем.

Кроме того, китайские и российские университеты укрепили совместное управление школами, сотрудничество в области научных исследований и обмены преподавателями и студентами в рамках инициативы «Пояса и один пути». Китайские и российские университеты сотрудничают в создании программ двойного дипломирования. Например, Чанчуньский университет сотрудничает с Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом, Балтийским государственным техническим университетом «Военмехом» им. Д.Ф. Устинова и Тихоокеанским национальным университетом в России. 100 студентов имеют право на обучение за границей по решению пекинского Комитета Национального фонда обучения за рубежом.

Инициатива «Пояса и пути» способствовала культурным обменам между молодёжью Китая и России и укреплению взаимопонимания между молодыми людьми в двух странах. Таможенная и промышленная комиссии городов Муданьцзян, Хэйхэ и других населённых пунктов провинции Хэйлунцзян организовали участие китайской и российской молодёжи в культурных и спортивных мероприятиях, нефизических обследованиях и исторических памятных мероприятиях, например, китайские и российские студенты совместно рисовали картины на тему Второй мировой войны. Школа международного образования Чанчуньского университета организовала для российских студентов ознакомительную поездку в Китай с целью изучения китайского языка, каллиграфии, боевых искусств и знакомства с китайской культурой. В то же время была открыта Международная молодёжная программа обучения китайскому языку в городах-побратимах, призванная привлечь к участию студентов из России и других стран.

Инициатива «Пояса и пути» в значительной степени способствовала развитию китайско-российского сотрудничества в области образования, от изучения языков до профессионального образования, от совместного обучения в колледжах и университетах до культурных обменов между молодёжью, формируя многоуровневую и многопрофильную модель сотрудничества. В будущем, по мере всесторонней реализации инициативы «Пояса и пути», китайско-российское сотрудничество в области образования будет ещё более углубляться, чтобы обеспечить более активную поддержку талантливых специалистов для экономических, торговых, научно-технических и культурных обменов между двумя странами.

1. Инициатива «Пояса и пути» способствует развитию языковых школ и контактов в странах, расположенных вдоль маршрута.

Экономический альянс был официально создан в 2015 году; в апреле главы государств Китая и России подписали «Совместное заявление о строительстве экономического пояса Шёлкового пути и создании Евразийского экономического союза», укрепляя сотрудничество, которое способствует стратегической стыковке развития Китая и России. За последние 10 лет Китай и Россия добились ряда серьёзных успехов в сотрудничестве по крупномасштабным проектам в области энергетики, транспорта, аэрокосмической промышленности и других областях. Реализация этих проектов должна основываться на формулировках. Общаясь на разных языках, только всецело понимая друг друга, мы можем говорить об экономических торговых и культурных обменах, взаимном уважении цивилизаций и общении между людьми. Таким образом, для реализации взаимосвязи между строительством экономического пояса Шёлкового пути, созданием Евразийского экономического союза и строительством «Пояса и пути» на первом месте должен стоять язык, что открывает новые возможности для обучения специалистов в области иностранных языков.

Продвижение инициативы «Пояса и пути» значительно способствовало развитию преподавания делового китайского языка в России, что в основном отражается в следующих аспектах:

1. Расширение и углубление проектов по обучению деловому китайскому языку; в последние годы китайские университеты и Россия сотрудничают в реализации ряда групповых онлайн-проектов на тему «Деловой китайский», таких как зимний онлайн-лагерь делового китайского языка «Китайский мост» (Russian Camp), организованный Ляонинским педагогическим университетом. Курсы охватывают аудирование и разговорную речь на деловом китайском, международные деловые переговоры, знакомство с китайской культурой и т. д., направленные на воспитание талантливых специалистов, которые «разбираются в бизнесе», «понимают китайский» и «знают Китай». Даляньский технологический университет также провел онлайн-тренинг «Китайский + бизнес» для талантливых бизнесменов из России, имеющих деловые связи с Китаем. Учебная программа включает такие модули, как деловой китайский, профессиональный китайский и корпоративная культура, финансируемые Китаем, в котором приняли участие 300 студентов из таких известных учебных заведений, как Санкт-Петербургский государственный университет и Казанский федеральный университет.

2. Продвижение сотрудничества между школой и предприятием и моделей интеграции промышленности и образования; в этих проектах уделяется внимание практичности, используется модель сотрудничества между школой и предприятием. Например, Даляньский технологический университет пригласил к участию в проекте Geely Group, Midea Group и другие компании, чтобы помочь студентам понять потребности в трудоустройстве на финансируемых Китаем предприятиях и повысить их конкурентоспособность в сфере занятости. Проект Яньаньского университета «Китайский мост» сочетает в себе современные бизнес-навыки, такие как электронная коммерция и прямые трансляции, для улучшения практических навыков студентов. Инициатива «Пояса и пути» не только способствовала широкомасштабному развитию преподавания китайского языка для российских деловых кругов, но и повысила качество и практичность преподавания благодаря сотрудничеству между школами и предприятиями и культурной интеграции, а также предоставила российским студентам более широкие перспективы трудоустройства.

3. Резкий рост спроса на изучение китайского языка в России; в связи с углублением экономического и торгового сотрудничества в рамках проекта «Пояса и пути» спрос России на специалистов по китайскому языку значительно

возрос. Е.Г. Бабелюк, исполнявшая в 2017 году обязанности первого проректора по учебной, внеучебной и учебно-методической работе Санкт-Петербургского государственного университета, отметила, что специалисты, владеющие китайским языком, очень популярны на российском рынке труда, и выпускники могут устроиться на работу на предприятия, финансируемые Китаем, в российские учреждения в Китае и даже в государственные ведомства. Юридический факультет школы, ориентированный на китайский язык, первоначально планировал набрать 20 человек, но из-за популярности регистрации в итоге было принято 80 человек, что отражает настоящий бум в изучении китайского языка.

4. Роль Институтов Конфуция в преподавании делового китайского языка; Институты Конфуция в России не только преподают китайский язык, но и предлагают сопутствующие курсы, основанные на потребностях бизнеса. Институт Конфуция Санкт-Петербургского государственного университета помогает студентам понять деловую среду Китая с помощью культурных выставок, бизнес-лекций и т. д. Хотя некоторые западные страны подвергают сомнению квалификацию Институтов Конфуция, в России Институты Конфуция рассматриваются как важная платформа для продвижения китайско-российских обменов.

Инициатива «Пояса и пути» – это долгосрочное и всеобъемлющее мероприятие, поэтому спрос на язык также является всеобъемлющим и многогранным. Как эффективнее использовать эту новую возможность для содействия открытому использованию соответствующих языковых ресурсов и курсов, роста торговых обменов между двумя странами и развития языковой индустрии и языковой экономики? В соответствии с анализом существующих потребностей, их можно разделить на:

1) специалисты по китайскому языку, специалисты по деловому китайскому языку и комбинированные специалисты «язык + профессионал» (бизнес, юриспруденция, инженерные технологии, культура и искусство, политика, СМИ и т. д.);

2) потребности в языковых продуктах, включая продукты для изучения языка, языковые приложения, а также языковые и культурные продукты;

3) потребности в языковых услугах, включая языковой перевод, языковое обучение, платформы языковых ресурсов и т. д.

Принимая во внимание языковые потребности и роль языковых школ в строительстве «Пояса и пути», Вэй Хуэй, заместитель директора Института языка и литературы Министерства образования Китая, отметил, что языковой обмен должен быть включён в содержание строительства «Пояса и пути». В ходе реализации китайско-российского проекта строительства «Пояса и пути» была подчёркнута роль языковых школ, основной целью которых является подготовка и резервирование специалистов по китайскому языку.

Как университет, готовящий талантливых лингвистов, он также должен разработать специальный план языковой подготовки по китайскому языку и связанной с ним учебной программе и предлагать специальности по китайскому языку, реформировать модель обучения, оптимизировать систему обучения и повысить качество обучения. Определяя направление, мы культивировали сложные и новые типы специалистов по китайскому языку, пригодных для строительства экономического пояса Шёлкового пути. Основываясь на китайском опыте и ориентируясь на него, мы будем расширять наши горизонты и развиваться в различных областях, таких как культурное сотрудничество, экономическое и торговое сотрудничество и т. д.

Проблемы и решения делового китайского в продвижении языковых услуг Институтами Конфуция в России. Согласно статистике Министерства образования России, в Российской Федерации насчитывается около 100 университетов, предлагающих обучение китайскому языку и связанным с ним дисциплинам. В плане распространения большинство из них находятся на Дальнем Востоке, в Приморском крае и в Москве; что касается учебных программ, то в большинстве из них китайский является вторым иностранным языком. Из-за относительно небольшой по времени продолжительности курсов по устному переводу с делового китайского – это также очень междисциплинарный предмет, который объединяет устный перевод и знание делового китайского языка. Учебная программа носит сугубо теоретический характер и включает в себя специфические отличия от традиционного обучения китайскому языку, она подходит для делового перевода и преподавания китайского языка. Профессиональные требования к преподавателям делового китайского языка настолько высоки, что всё меньше колледжей и университетов предлагают этот курс. Такая высокая степень сложности также привела к нехватке выдающихся китайских профессиональных переводчиков, которые оказывают языковые услуги при строительстве «Пояса и пути».

На большинстве курсов, предлагаемых существующими университетами в России, намечаются следующие проблемы:

1) профессиональный уровень профессорско-преподавательского состава не может гарантировать подготовку талантливых специалистов;

2) отсутствие профессиональных учебных материалов;

3) количество занятий невелико, практический опыт недостаточен;

4) отсутствие единой учебной программы;

5) отсутствие платформы для внеклассной практики.

Если взять в качестве примера Институт Конфуция Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина в России, то пятая часть студентов бакалавриата, обучающихся по специальности «перевод», для которых китайский язык является первым иностранным, заняты в сфере торговли. В соответствии с потребностями трудоустройства и с целью повышения компетентности выпускников в дополнение к овладению базовыми знаниями и навыками аудирования, разговорной речи, чтения, письма и перевода на китайском языке, а также определёнными знаниями в области международной торговли студентам также требуется большое количество практических занятий по деловому переводу и высокая конкурентоспособность свободных рабочих мест.

Для педагогов, которые обучают китайскому языку как иностранному в Институтах Конфуция, важно выявлять настойчивых и трудолюбивых студентов и поощрять их активной практикой делового китайского и стажировкой в Китае, которая обеспечивается принимающей стороной. Отталкиваясь от инициативы «Пояса и пути», мы рассмотрим целесообразность курсов делового перевода с китайского, а также сформулируем некоторые предложения при планировании образовательного процесса:

1) интегрированное обучение, постоянное исследование и совершенствование методов обучения деловому китайскому языку, обучение устному переводу, коммуникативные методы обучения, интуитивные методы обучения, ситуационное обучение, имитационные методы обучения, использование современных средств обучения, использование мультимедийных, аудиовизуальных комнат и т. д.;

2) обращение внимания на подготовку соответствующих учебных материалов, на научные исследования и разработку учебно-методических материалов по деловому китайскому, изучение основ и этики международного бизнеса;

3) обучение основам и этики международного бизнеса для преподавателей китайского языка как иностранного;

4) увеличение на 4–6 часов в неделю занятий классов по деловому китайскому языку;

5) активное содействие для студентов со второго года обучения налаживанию полезных практических связей и знакомств в китайских и российских предприятиях;

6) построение соответствующего модуля обучения деловому перевода с китайского для наиболее эффективного обслуживания бизнес-системы, в том числе для обеспечения российско-китайского бизнес-консалтинга;

В контексте стратегии «Пояса и пути», направленной на содействие постоянному обновлению, развитию и совершенствованию языковых школ, российские университеты, предлагающие китайские специальности, с целью повышения уровня занятости и конкурентоспособности студентов неизбежно откроют двери для открытия курсов делового китайского перевода и повышения качества преподавания, для вывода курсов делового китайского перевода на новый уровень.

Учебный план курса делового китайского перевода Института Конфуция Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина в России

В 2010 году Ханьбань (штаб-квартира Институтов Конфуция) официально одобрил заявку Чанчуньского университета на сотрудничество с Рязанским государственным университетом имени С.А. Есенина в России по созданию Института Конфуция, и с 23 марта 2010 года в Рязани стал функционировать Институт Конфуция как структурное подразделение Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. В соответствии с социально-экономическим развитием и спросом на специалистов-переводчиков с китайского языка в 2013 году по согласованию с двумя учебными заведениями на восточном факультете иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина была открыта специальность переводчика с китайским языком обучения в качестве первого и второго иностранных языков, ежегодно набираются 2 класса, в каждом из которых по 10–15 человек, и предлагаются следующие курсы: начальные курсы практического китайского языка с 96 часами занятий в семестр; национальные курсы китайского языка с 54 часами занятий в семестр; курсы практического китайского языка для младших и средних классов с 96 часами занятий в семестр; курсы практического китайского языка среднего уровня с 96 часами занятий в семестр; курсы практического перевода с китайского языка, 72 часа занятий в семестр; история Китая, 27 часов занятий в семестр.

Учебный план обучения китайскому языку на переводческих специальностях разработан в соответствии с 5 основными принципами обучения – аудирование, устная речь, чтение, письмо и практический перевод. Курсы аудирования, устной речи, чтения и письма предлагаются студентам с первого курса на практических курсах китайского языка, а курсы практического перевода с китайского языка продолжительностью 72 часа предназначены для студентов старших курсов каждый семестр. Учебник «Перевод с китайского на русский – все учебные пособия», подготовленный В.Ф. Щичко, направлен на развитие у студентов навыков двуязычного перевода с русского на китайский и русский языки. Но поскольку при обучении деловому китайскому переводу особое внимание уделяется умению вести деловые разговоры и торговые переговоры на беглом китайском, хотя описания устных переводов, таких как деловые разговоры и торговые переговоры, приведённые в этом учебнике, не являются подробными и конкретными. Устный перевод с делового китайского языка требует от студентов умения грамотно использовать свои языковые навыки в конкретной деловой среде, правильно решать проблемы на работе и устанавливать деловые отношения. Этот курс предназначен для того, чтобы студенты могли закрепить и усилить своё понимание и использование языка на практике, а также изучать китайский язык в реальной деловой среде. Таким образом, учебная программа по устному переводу с делового китайского должна включать в себя следующее содержание: профессиональная лексика делового китайского, покупка и продажа товаров, составление контрактов и соглашений, а также написание и перевод различных деловых писем.

В целом при преподавании курсов делового китайского перевода следует уделять особое внимание принципу практичности. При организации курсов необходимо соблюдать 4 принципа:

1. Принцип, согласно которому студенты являются основными преподавателями и вспомогательными; при организации классного обучения учителям следует использовать студентов в качестве основной группы, организовывать их так, чтобы они максимально имитировали деловую деятельность, организовывать ситуационное обучение и использовать деловые термины и идиомы с помощью повторяющихся упражнений для достижения умелого использования, также необходимо сосредоточиться на развитии у студентов способности использовать китайский язык в качестве основного в деловой деятельности. Когда учителя разрабатывают программу обучения в классе, они должны исходить из фактического уровня владения китайским языком учащимися, от поверхностного к глубокому, от низкого к высокому, от единичного мышления к комплексному, чтобы значительно повысить эффективность обучения.

2. Принцип обучения навыкам является основным; психологи считают, что формирование навыков имеет определённую стадию, и его обучение должно осуществляться поэтапно, что может быть завершено путем перехода от одного метода деятельности к различным сквозным методам. Такой поэтапный и постепенный характер является основным принципом обучения устному переводу. Например, требуется разделить содержание тренинга на темы, каждая из которых содержит, как минимум четыре части. Позитивная лексика, распространённые предложения и схемы их составления, главы с практическими материалами, анализ трудностей и здравый смысл общения. В соответствии с особенностями устного и переводческого перевода преподаватели могут заранее определять темы и требовать от студентов тщательной проверки, сбора и сопоставления соответствующих материалов. На занятиях основное внимание уделяется развитию навыков устного перевода, а также развитию навыков аудирования и перевода в процессе языковой практики.

3. Принцип сочетания теории и практики; теория направляет практику, а практика улучшает теорию. Только при условии овладения знаниями, почерпнутыми из книг, учащиеся могут применить свои знания на практике. Институтам Конфуция следует организовывать поездки студентов в торговые компании или связанные с ними подразделения для наблюдения на месте и обучения, чтобы студенты смогли умело использовать полученные знания в будущей деловой деятельности.

4. Принцип коммуникативной практичности; при изучении делового китайского языка студенты надеются выучить ряд терминов и общепринятых выражений, связанных с деловой деятельностью, что требует определённого коммуникативного и практического содержания учебных материалов и профессиональных знаний, передаваемых преподавателями.

Кроме того, при обучении навыкам делового китайского перевода мы также должны уделять внимание улучшению памяти студентов, навыков перевода и понимания.

Подводя итог, можно сказать, что самое важное для хорошего переводчика – это обладать обширными знаниями, хорошо владеть двуязычием и участвовать в большом количестве практических работ по деловому переводу. В контексте стратегии «Пояса и пути», в связи с острой потребностью общества в большом количестве высококлассных специалистов по китайскому языку, с помощью преимуществ Институтов Конфуция в управлении школами и целенаправленного совершенствования курсов, качество преподавания в Институтах Конфуция будет постоянно повышаться и улучшаться, а языковые навыки и практические способности студентов будут укрепляться. Изучив ряд эффективных методов повышения качества преподавания на курсах делового китайского перевода, необходимо позволить Институтам Конфуция всеобъемлюще содействовать реализации стратегии «Пояса и пути» и предоставлять гарантии языкового обслуживания.

Китайские университеты постоянно углубляют образовательное сотрудничество с Россией. Например, Ляонинский педагогический университет планирует продвигать больше курсов делового китайского языка, а Даляньский технологический университет также стремится к укреплению модели совместного обучения многонациональных школ и предприятий. Благодаря постоянному продвижению инициативы «Пояса и пути» влияние преподавания делового китайского языка в России будет ещё более расширяться, и будет подготовлено больше высококвалифицированных специалистов для экономического и торгового сотрудничества между двумя странами.

Библиографический список

1. Гу Х., Ганапольская Е.В. Разработка курса по обучению устному переводу в китайских вузах. *Русский язык за рубежом*. 2022; № 2 (291): 81–85.
2. Чжао Л. О необходимости прохождения педагогической практики за рубежом для студентов, обучающихся по специальности «Преподавание китайского языка как иностранного». *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: История, филология. 2016; Т. 15, № 10: 146–151.
3. Язовских Е.В., Польских О.В., Хань Ю. Особенности подготовки лингвистов-переводчиков из Китайской Народной Республики в российском университете. *Вестник педагогических наук*. 2021; № 5: 97–103.
4. Лапин П.А. Очерк истории преподавания иностранных языков и подготовки переводчиков в Китайской империи (с древнейших времен до первой половины XVII в.). *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке*. 2014; № 4 (30): 14–24.
5. Цзюй Х. Подготовка высококвалифицированных китайских переводчиков со знанием русского языка в рамках инициативы «Один пояс, один путь». *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2021; № 3 (156): 62–65.
6. Гуан Ф. К вопросу о преподавании дисциплины «Переводоведение» (на примере факультета иностранных языков Хулунбуирского университет). *Сибирский филологический форум*. 2021; № 1 (13): 14–23.
7. Мэн С. Обучение переводу с китайского языка на русский в КНР: традиции прошлого и настоящее. *Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика.* 2015; № 3: 62–66.
8. Левченко В.А. Подготовка переводчиков китайского языка: исторический опыт и современные реалии. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2022; № 4 (48): 156–165.
9. Li M., Xing X. Situations of intention to study abroad in the framework of China-Russia humanitarian cooperation. *Архонт*. 2021; № 2 (23): 93–99.
10. Ци Я. Исследование практичности перевода на иностранный язык в деловом общении (на примере русско-китайского перевода). *Научный аспект*. 2023; Т. 3, № 1: 282–291.
11. Чжоу Я. Исследование путей подготовки в Китае специалистов-международников нового типа в рамках инициативы «Один пояс – один путь». *Reports Scientific Society*. 2023; № 8 (40): 80–86.
12. Чжао Х., Дубкова О.В. Востребованность и подготовка в КНР переводчиков-русистов в период строительства «Одного пояса и одного пути». *Вестник Московского университета.* Серия 22: Теория перевода. 2017; № 3: 86–96.
13. Ли Ш. Проблемы преподавания китайского языка в Российской Федерации. *Иностранные языки в школе*. 2024; № 2: 84–92.
14. Мэн Ф. Подготовка специалистов-переводчиков русского языка на базе Китайско-российского пограничного университета. *Перспективы науки*. 2021; № 11 (146): 259–260.
15. Куканова М.А. Международные обмены и сотрудничество в сфере образования в КНР в начале XXI века. *Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*. 2023; Т. 2, № 15-1: 195–201.

References

1. Gu H., Ganapol'skaya E.V. Razrabotka kursa po obucheniyu ustnomu perevodu v kitajskih vuzah. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2022; № 2 (291): 81-85.
2. Chzhao L. O neobhodimosti prohozhdeniya pedagogicheskoj praktiki za rubezhom dlya studentov, obuchayuschihsya po special'nosti «Prepodavanie kitajskogo yazyka kak inostrannogo». *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Istoriya, filologiya. 2016; T. 15, № 10: 146-151.
3. Yazovskih E.V., Pol'skih O.V., Han' Yu. Osobennosti podgotovki lingvistov-perevodchikov iz Kitajskoj Narodnoj Respubliki v rossijskom universitete. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2021; № 5: 97-103.
4. Lapin P.A. Ocherk istorii prepodavaniya inostrannyh yazykov i podgotovki perevodchikov v Kitajskoj imperii (s drevnejshih vremen do pervoj poloviny XVII v.). *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke*. 2014; № 4 (30): 14-24.
5. Czyuj H. Podgotovka vysokokvalificirovannyh kitajskih perevodchikov so znaniem russkogo yazyka v ramkah iniciativy «Odin poyas, odin put'». *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2021; № 3 (156): 62-65.
6. Guan F. K voprosu o prepodavanii discipliny «Perevodovedenie» (na primere fakul'teta inostrannyh yazykov Hulunbuirskogo universitet). *Sibirskij filologicheskij forum*. 2021; № 1 (13): 14-23.
7. M`en S. Obuchenie perevodu s kitajskogo yazyka na russkij v KNR: tradicii proshlogo i nastoyaschee. *Vestnik Centra mezhdunarodnogo obrazovaniya Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika*. 2015; № 3: 62-66.
8. Levchenko V.A. Podgotovka perevodchikov kitajskogo yazyka: istoricheskij opyt i sovremennye realii. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2022; № 4 (48): 156-165.
9. Li M., Xing X. Situations of intention to study abroad in the framework of China-Russia humanitarian cooperation. *Arhont*. 2021; № 2 (23): 93-99.
10. Ci Ya. Issledovanie praktichnosti perevoda na inostrannyj yazyk v delovom obschenii (na primere russko-kitajskogo perevoda). *Nauchnyj aspekt*. 2023; T. 3, № 1: 282-291.
11. Chzhou Ya. Issledovanie putej podgotovki v Kitae specialistov-mezhdunarodnikov novogo tipa v ramkah iniciativy "Odin poyas – odin put'". *Reports Scientific Society*. 2023; № 8 (40): 80-86.

12. Chzhao H., Dubkova O.V. Vostrebovannost' i podgotovka v KNR perevodchikov-rusistov v period stroitel'stva "Odnogo poyasa i odnogo puti". *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 22: Teoriya perevoda. 2017; № 3: 86-96.
13. Li Sh. Problemy prepodavaniya kitajskogo yazyka v Rossijskoj Federacii. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2024; № 2: 84-92.
14. M`en F. Podgotovka specialistov-perevodchikov russkogo yazyka na baze Kitajsko-rossijskogo pogranichnogo universiteta. *Perspektivy nauki*. 2021; № 11 (146): 259-260.
15. Kukanova M.A. Mezhdunarodnye obmeny i sotrudnichestvo v sfere obrazovaniya v KNR v nachale XXI veka. *Vestnik studencheskogo nauchnogo obschestva GOU VPO "Doneckij nacional'nyj universitet"*. 2023; T. 2, № 15-1: 195-201.

Статья поступила в редакцию 21.07.25

УДК 378 + 81-3 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-332-335

***Xiong Jie**, Master, associate professor Foreign Lanaguages School Xinjiang Normal University (Xinjiang, China), E-mail: 1597050974@qq.com*
***Wang Juan**, PhD, Associate Professor, Xinjiang Normal University (Xinjiang, China), E-mail: 229221727@qq.com*

FROM LINGUISTIC TRANSFER TO COGNITIVE RECONSTRUCTION: A MODEL FOR DEVELOPING HIGHER-ORDER THINKING IN TRANSLATOR TRAINING IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE. The article examines the evolution of approaches to translator training in the context of artificial intelligence development, proposing a model for the shift from traditional linguistic transfer to cognitive reconstruction of text. The author substantiates the need to develop higher-order thinking in future translators, one that is capable of critical analysis, creative interpretation, and adaptation in a dynamic digital environment. The study analyzes limitations of classical teaching methods that focus on lexico-grammatical equivalences and demonstrates that modern requirements include the ability to uncover hidden meanings, take cultural codes into account, anticipate the target audience's reception of the text, and interact effectively with neural network tools. Special attention is paid to the role of artificial intelligence as a catalyst for change: machine translation is transformed from an object of proofreading into a tool of symbiosis that requires post-editing skills, contextual adequacy assessment, and the recognition of systemic algorithmic errors. The authors propose specific pedagogical methods to develop cognitive flexibility—project-based assignments, case study analysis, metacognitive strategies, and role-playing games—that cultivate the ability to justify translation decisions, work in teams, and manage complex intercultural communications. The importance of integrating interdisciplinary knowledge (cultural studies, perceptual psychology, communication theory) and digital literacy is emphasized, including the critical evaluation of online resources and big data. The research results indicate the formation of an autonomous professional identity among students, combining linguistic erudition with analytical skills and cultural sensitivity. In conclusion, it is asserted that the proposed model equips specialists with the ability to balance AI's technological capabilities and the creative-interpretive nature of translation, while maintaining responsibility for semantic accuracy and ethical considerations in the era of globalization.

Key words: **cognitive reconstruction, artificial intelligence, higher-order thinking, linguistic transfer, translation education**

***Сюн Цзе**, доцент, Синьцзянский педагогический университет, г. Синьцзян, E-mail: 1597050974@qq.com*
***Ван Цзюань,** д-р филол. наук, Синьцзянский педагогический университет, г. Синьцзян, E-mail: 229221727@qq.com*

ОТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПЕРЕНОСА К КОГНИТИВНОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ: МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ ВЫСШЕГО ПОРЯДКА В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматривается эволюция подходов к обучению переводу в условиях развития искусственного интеллекта, предлагается модель перехода от традиционного лингвистического переноса к когнитивной реконструкции текста. Авторы обосновывают необходимость формирования у будущих переводчиков мышления высшего порядка, способного к критическому анализу, творческой интерпретации и адаптации в динамичной цифровой среде. В исследовании анализируются ограничения классических методов обучения, фокусирующихся на лексико-грамматических соответствиях, и доказывается, что современные требования включают способность выявлять скрытые смыслы, учитывать культурные коды, прогнозировать восприятие текста целевой аудиторией и эффективно взаимодействовать с нейросетевыми инструментами. Особое внимание уделяется роли искусственного интеллекта как катализатора изменений: машинный перевод трансформируется из объекта корректуры в инструмент симбиоза, требующий навыков постредактирования, оценки контекстуальной адекватности и распознавания системных ошибок алгоритмов. Авторы предлагают конкретные педагогические методики для развития когнитивной гибкости – проектные работы, анализ кейсов, метакогнитивные стратегии и ролевые игры, которые формируют способность аргументировать переводческие решения, работать в команде и управлять сложными межкультурными коммуникациями. Подчеркивается важность интеграции междисциплинарных знаний (культурология, психология восприятия, теория коммуникации) и цифровой грамотности, включая критическую оценку онлайн-ресурсов и больших данных. Результаты исследования указывают на формирование у студентов автономной профессиональной идентичности, сочетающей лингвистическую эрудицию с аналитическими навыками и культурной чуткостью. В заключение утверждается, что предложенная модель обеспечивает подготовку специалистов, способных балансировать между технологическими возможностями ИИ и креативно-интерпретационной природой перевода, сохраняя ответственность за смысловую точность и этические аспекты в эпоху глобализации.

Ключевые слова: **когнитивная реконструкция, искусственный интеллект, мышление высшего порядка, лингвистический перенос, переводческое образование**

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью искусственного интеллекта (ИИ) в процессах перевода и необходимостью переосмысления традиционных лингвистических подходов в обучении будущих специалистов. Стремительное развитие нейронных сетей и технологий машинного перевода формирует новые требования к переводческим компетенциям, где недостаточно простого владения языковыми нормами – от переводчика теперь ожидается способность к обнаружению скрытых смыслов, анализу культурных кодов и критической оценке предложенных ИИ-вариантов. Таким образом, актуальность темы определяется потребностью в формировании у переводчиков мышления высшего порядка, обеспечивающего когнитивную реконструкцию текста и гибкую адаптацию к динамичным вызовам цифровой эпохи.

Цель данного исследования заключается в концептуализации и научном обосновании модели обучения переводу, при которой происходит переход от лингвистического переноса к когнитивной реконструкции, а также в эмпирической проверке эффективности этой модели в условиях активного использования искусственного интеллекта. Исследование направлено на выявление механизмов, способствующих развитию у студентов навыков аналитической, критической и креативной переработки исходного текста, что обеспечивает более точную и многогранную передачу смысла в целевом языке.

Ключевые задачи включают:

1. Анализ современных теоретических подходов к обучению переводу и определение их ограничений в свете технологических изменений.
2. Выявление и классификацию когнитивных стратегий, лежащих в основе перехода от лингвистического переноса к глубокой концептуальной реконструкции текста.
3. Разработку методических рекомендаций по интеграции инструментов искусственного интеллекта (машинный перевод, системы управления терминологией и пр.) в учебный процесс при обязательном сохранении критической и творческой составляющих.
4. Экспериментальную проверку эффективности предложенной гибридной модели (ИИ + рефлексия) в сравнении с традиционными форматами обучения переводу на выборке студентов-лингвистов.
5. Оценку роли метакогнитивных стратегий и критического мышления в формировании устойчивых профессиональных навыков переводчика, способного к многоуровневому анализу текста.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что разработанная модель формирования мышления высшего порядка в обучении переводу может служить теоретической и методической базой для перестройки классических учебных курсов. Новизна проявляется в следующем:

– системной интеграции когнитивных и лингвистических методик в рамках единой образовательной парадигмы;

– акценте на осознанной рефлексии постредактирования машинного перевода с целью развития критико-аналитических умений;

– включении механизмов когнитивной реконструкции, которые позволяют повышать точность и вариативность перевода, учитывая культурные и прагматические факторы;

– статистически подтверждённом влиянии предложенной гибридной модели (ИИ + рефлексия) на повышение качества переводческой деятельности и рост метакогнитивных навыков студентов.

Теоретическая значимость заключается в обосновании новой парадигмы переводческого обучения, трактующей перевод не как механическую замену лексико-грамматических единиц, а как многофакторный когнитивный процесс, в котором лингвистические знания сочетаются с аналитикой, творчеством и пониманием культурного контекста. Положения и выводы исследования могут быть использованы для дальнейших научных работ, посвящённых когнитивным стратегиям в переводоведении и педагогике, а также для разработки психологических и междисциплинарных теорий обучения.

Практическая значимость работы определяется возможностью внедрения полученных результатов в учебные программы подготовки переводчиков, а также в курсы повышения квалификации действующих специалистов. Разработанные методические решения и комплекс упражнений, ориентированных на метакогнитивную рефлексию и симбиоз с искусственным интеллектом, могут применяться в вузах, языковых школах и корпоративных тренингах. Кроме того, модели диагностики и контроля уровня сформированности высших когнитивных навыков имеют практическую ценность для работодателей, заинтересованных в переводчиках, обладающих не только широким языковым репертуаром, но и аналитическим, критическим и креативным мышлением.

Значительную роль в инициировании этой новой парадигмы сыграло быстрое расширение возможностей искусственного интеллекта [1]. Машинный перевод, основанный на нейронных сетях, перешел от примитивной подстановки лексико-грамматических шаблонов к анализу контекстуальных связей [2]. Компьютерные программы научились «предсказывать» наиболее вероятные структуры и лексические выборы, ориентируясь на колоссальные объемы ранее переведенных текстов [3]. Столкновение учащихся с этими технологиями на ранних этапах обучения порождает потребность в развитии особого навыка критической проверки: теперь студенты должны не только знать, как работает языковая система, но и уметь распознавать потенциальные ошибки автоматизированных алгоритмов, а также оценивать степень надежности полученных результатов [4]. Более того, само взаимодействие с искусственным интеллектом предполагает освоение инструментов, связанных с постредактированием, что делает высшее мышление чрезвычайно востребованным, поскольку оно включает умение анализировать контекст, учитывать интенцию автора и предвидеть реакцию целевой аудитории [5]. Это уже не простая работа со словарем или грамматической таблицей, а полноценное развитие аналитических навыков, которые способствуют подготовке переводчика нового формата, способного работать в симбиозе с высокотехнологичными решениями, сохраняя при этом творческий и критический компонент [6].

Однако развитие таких компетенций возможно только при условии глубокого переосмысления самих образовательных методик, сформированных в предыдущие десятилетия [7]. Традиционные упражнения по переводу предложений, отрывков и текстов зачастую демонстрируют ограниченность в контексте формирования гибкого, мыслящего переводчика, готового к внезапным изменениям ситуации или нестандартным запросам, возникающим в реальной практике [8]. Вместо механического сопоставления лексических единиц возрастает потребность в тренинге когнитивной пластичности, позволяющей студенту быстро перестраивать стратегию перевода с учетом новой культурной или коммуникативной информации [9]. Такой тренинг может включать в себя ролевые игры, анализ кейсов, работу с реальными заказчиками и даже коллаборации с будущими специалистами из других областей [10]. В итоге обучение переводу перестает быть просто вопросом накопления словарного запаса и воспроизведения грамматических конструкций [11]. Оно превращается в комплексную практику, стимулирующую формирование у обучающихся способности критически оценивать исходные тексты, выявлять скрытые смыслы и переносить их в новый дискурсивный контекст, что особенно важно в эпоху глобализации и мультикультурного взаимодействия [12].

Формирование мышления высшего порядка в переводе связано, прежде всего, с овладением способностью видеть за буквальным значением слов их глубинную концептуальную систему [13]. Особенно ярко это проявляется при работе с метафорами, идиомами, пословицами и текстами, насыщенными культурными аллюзиями [14]. Здесь уже недостаточно просто найти ближайший лексический аналог: требуется провести детальный анализ источника, его исторических и культурных предпосылок и только после этого попытаться предложить адекватное решение. Более того, развитие критических навыков предполагает, что переводчик начинает видеть разницу между различными вариантами перевода и объясняет мотивы своих решений [15]. Это не только способствует формированию личной рефлексии, но и развивает способность отстаивать свою переводческую стратегию в диалоге с заказчиками, редакторами и коллегами. В итоге подобная когнитивная реконструкция текста становится механизмом, который позволяет выйти за границы узкого технического подхода к переводческой деятельности, расширяя профессиональные горизонты и открывая новые возможности для творческой самореализации.

В последние десятилетия в сфере обучения переводу наблюдается постепенное смещение фокуса с традиционной парадигмы языкового переноса на формирование более комплексного, «высшего» уровня мышления, направленного не только на воспроизведение готовых лексико-грамматических конструкций, но и на когнитивные процессы осмысления, анализа и синтеза информации. Эта динамика усиливается бурным развитием технологий искусственного интеллекта, позволяющего автоматизировать часть рутинных операций в рамках переводческой деятельности, тем самым высвобождая когнитивные ресурсы для творческого и аналитического мышления. Однако само по себе технологическое усовершенствование не гарантирует автоматический рост когнитивных навыков студентов, поскольку требует соответствующей методической перестройки учебных курсов, а также разработки новых моделей организации познавательных процессов. Изменения в корне затрагивают вопросы мотивации, степени автономии обучающихся и их способности системно перерабатывать сложный контент, что является особенно актуальным при подготовке переводчиков, которым предстоит работать в быстро эволюционирующей профессиональной среде.

Основная проблема, которую предстоит решить, сводится к тому, как встраивать цифровые и искусственно-интеллектуальные инструменты в учебный процесс, чтобы не снизить, а, напротив, повысить уровень критического и креативного мышления. Технологии машинного перевода и системы компьютерной лингвистики способны либо создать «эффект колыбели», формируя у студентов нездоровую зависимость от автоматизированных подсказок, либо стать катализатором для развития самостоятельности и гибкости мышления, если обучение будет строиться на продуманной концепции когнитивной реконструкции. Данная реконструкция предполагает целостный переход от простой адаптации лингвистических элементов к формированию многоуровневой ментальной модели, в которой переводчик выстраивает ассоциации, проверяет гипотезы и конструирует новые смыслы на основе анализа исходного и переводного текста. Ниже представлена первая совокупность эмпирических данных, позволяющих оценить, как факторы технологической инструментализации коррелируют с факторами развития «высшего порядка» мышления в учебном процессе (табл. 1).

В приведённой таблице показаны различные параметры, которые дают представление о том, насколько интенсивно студенты используют искусственный интеллект при выполнении переводческих заданий и как это отражается на уровне их когнитивных способностей. Во-первых, усреднённый «Уровень использования подсказок ИИ» составил примерно 57,48 балла, при этом диапазон колебаний от 42,62 до 73,09 указывает на значительную вариативность стилей учебного поведения: часть студентов активно опираются на автоматическую помощь, а другие используют инструменты лишь как дополнительное средство. Во-вторых, «Уровень критического мышления» и «Уровень креативного мышления» демонстрируют достаточно высокие значения (7,35 и 6,81 соответственно), что может свидетельствовать о том, что наличие ИИ-подсказок не подавляет мыслительную активность, если студенты осознанно подходят к анализу и трансформации текстовых материалов.

Однако при детальном рассмотрении данных становится заметно, что не всем удаётся гармонично совмещать активное использование технологий и развитие метакогнитивных навыков, которые в среднем составили 64,27%. Это указывает на то, что в ряде случаев студенты могут чрезмерно полагаться на машинный перевод, не в полной мере развивая навыки самопроверки и рефлексии, столь важные для высокоуровневого перевода в профессиональной среде. Тем не менее итоговая «Интегрированная оценка перевода» в 76,59 баллов указывает на довольно приемлемый средний уровень качества, демонстрируя, что постепенная адаптация ИИ-технологий к обучающей среде в целом приводит к

Таблица 1

Результаты тестирования студентов по уровню когнитивных стратегий и показателям технологической инструментализации

Показатель	Среднее значение	Стандартное отклонение	Минимум	Максимум
Уровень использования подсказок ИИ (баллы из 100)	57,48	9,31	42,62	73,09
Уровень критического мышления (баллы из 10)	7,35	1,12	5,52	9,04
Уровень креативного мышления (баллы из 10)	6,81	1,37	4,23	8,94
Степень развития метакогнитивных навыков (баллы,%)	64,27	5,22	54,18	73,88
Интегрированная оценка перевода (баллы из 100)	76,59	8,07	59,33	88,25

Таблица 2

Сравнение групп студентов по формату внедрения ИИ-подсказок

Группа	Число студентов	Средняя точность перевода (баллы из 100)	Средний индекс синтеза (баллы из 10)	p-значение
Гибридная (ИИ + рефлексия)	42	80,27	8,03	0,031
Технологически ориентированная	38	75,41	7,68	0,044
Традиционная	40	71,59	7,12	0,028

положительным результатам. При этом, судя по разбросу данных, действительно существует большая индивидуальная вариация, которую следует учитывать при разработке персонализированных методик обучения.

В рамках следующего этапа исследования была проведена дополнительная оценка влияния различных форматов внедрения ИИ-подсказок и многократных рефлексивных упражнений на более углублённые когнитивные процессы, включая аналитическое и синтетическое мышление, а также на специфику архитектоники переводческого процесса. Результаты сгруппированы в зависимости от применяемых педагогических стратегий, ориентированных на разный баланс между технологической зависимостью и самостоятельным выполнением заданий. Ниже приводится сводная сравнительная статистика, позволяющая оценить различия между группами студентов, которым предлагались альтернативные форматы обучения (табл. 2).

В табл. 2 отражено, как взаимодействуют разные стратегии обучения с итоговыми показателями переводческой деятельности и уровнем так называемого индекса синтеза, который был рассчитан на основе нескольких критериев, в том числе способности к интеграции контекстуальной информации, уместности лексических решений и гибкости стилистических трансформаций. Гибридная группа, совмещающая использование подсказок ИИ и обязательную рефлексию по поводу каждого переведённого фрагмента, демонстрирует наивысшую среднюю точность перевода – 80,27 балла из 100. Это указывает на то, что продуманная методика соединения автоматизированных инструментов и когнитивного самоанализа обеспечивает более высокий уровень качества работы.

Одновременно с этим индекс синтеза в гибридной группе составляет 8,03, что статистически выше ($p = 0,031$), чем в технологически ориентированной и традиционной группах. Данная разница позволяет говорить о преимущественном развитии навыков мышления высшего порядка, если у обучаемых есть возможность регулярно осмысливать и корректировать ход своей работы на основе самостоятельной когнитивной деятельности. Само присутствие ИИ-инструментов не гарантирует положительный эффект, как показывает группа с чисто технологической ориентацией: её результат по точности перевода – 75,41 балла, что выше, чем у традиционной группы (71,59), но ниже, чем в гибридной методике. Аналогично и индекс синтеза (7,68 против 7,12 в традиционном формате) свидетельствует о позитивном, хотя и не максимальном, влиянии активного использования ИИ. Разница значений p-уровней по всем сравниваемым парам говорит о том, что полученные различия не случайны и отражают действительный «сдвиг» в сторону когнитивно обогащающей модели обучения.

Для более детального понимания, насколько применение адаптивных технологий искусственного интеллекта направлено на формирование мышления высшего порядка, было важно определить, какие именно аспекты когнитивной деятельности (аналитическое, синтетическое, критическое и креативное мышление) улучшаются в большей степени, а также как это соотносится с учебным прогрессом по дисциплине «Теория и практика перевода». При помощи факторного анализа было выделено несколько ключевых аспектов, связанных с эффективностью перевода, уровнем владения предметной областью и метакогнитивной рефлексией. Для наглядности в табл. включены только те факторы, коэффициенты нагрузки которых превышали 0,60, а также приведены соответствующие корреляции с итоговыми оценками по дисциплине (табл. 3).

Таблица 3

Факторы когнитивного развития и их корреляция с итоговыми оценками

Фактор	Коэффициент нагрузки	Корреляция с итоговой оценкой	p-значение
Аналитическое мышление	0,74	0,59	0,022
Синтетическое мышление	0,68	0,53	0,030
Критическое мышление	0,82	0,64	0,010
Креативное мышление	0,69	0,56	0,026
Метакогнитивная рефлексия	0,83	0,66	0,008

Анализ факторных нагрузок показывает, что ключевыми параметрами, определяющими успешность переводческой деятельности в контексте рассматриваемых образовательных стратегий, выступают, во-первых, критическое мышление (коэффициент нагрузки 0,82) и метакогнитивная рефлексия (0,83). Большая нагрузка на эти факторы означает, что студенты, активно «включающие» ментальные процессы оценки, сравнения и самокоррекции, демонстрируют наиболее высокие результаты. При этом корреляция с итоговой оценкой по дисциплине достигает 0,66 для метакогнитивной рефлексии и 0,64 – для критического мышления, причём оба p-значения указывают на значимую связь. Можно сделать вывод, что в моделях обучения, способствующих осмысленной работе с искусственным интеллектом, особое внимание следует уделять именно развитию этих компетенций.

Интересно отметить, что аналитическое (0,74) и синтетическое мышление (0,68) также достаточно значимы с точки зрения общей структуры факторов, причём их корреляции с итоговой оценкой (0,59 и 0,53 соответственно) говорят о том, что владение методами структурированного анализа и умением объединять элементы информации в новые смысловые конструкции позитивно сказывается на переводческом результате. Креативное мышление, имея немного меньший коэффициент факторной нагрузки (0,69), всё же значительно коррелирует с оценками (0,56), показывая, что способность к оригинальным решениям и вариативности переводческих стратегий вносит заметный вклад в общее качество. Тем не менее так называемое «прорывное» творческое мышление, вероятно, в большей степени требует условий для экспериментирования и уменьшения страха ошибки, которые не всегда могут быть обеспечены в стандартных форматах обучения.

Таким образом, совокупные результаты указывают на необходимость целенаправленного развития разных аспектов мышления высшего порядка, но при этом подчёркивают ключевую роль самостоятельной рефлексии и критического анализа. Цифровые инструменты могут служить поддержкой этих процессов лишь при условии грамотной педагогической настройки, обеспечивающей баланс между технологической помощью и интеллектуальной активностью студента.

Следующим логичным шагом в исследовании является проведение более углублённой дифференциации между возможными траекториями развития когнитивных навыков. Подобная дифференциация предполагает выявить, как именно взаимосвязаны величины роста компетенций (критическое мышление, креативность, метакогнитивная рефлексия и т. д.) с изменениями методических форматов. Например, при определённых условиях студенты могут улучшать критическое мышление и метакогнитивные навыки, однако при этом слегка «проседать» в области творческих решений, что может быть связано с более жёсткими рамками выполнения заданий или с боязнью выйти за пределы привычных алгоритмов. Использование искусственного интеллекта способно выровнять эти показатели, обеспечивая базовую линию качества перевода, но при этом необходимо дополнительно стимулировать экспериментаторскую составляющую.

Пока ещё не до конца понятна связь между этими показателями и психолого-педагогическими факторами, такими как личная мотивация, когнитивный стиль и уровень языковой компетенции студентов. Ряд испытуемых демонстрируют высокие результаты при скромной вовлечённости в ИИ-среду, тогда как другие студенты, напротив, улучшают показатели при сильной технологической интеграции, но снижают темп самостоятельных когнитивных поисков. Очевидно, что одной «общей» стратегии для всех не существует: эффективность обучающих программ должна проверяться не только статистически, но и педагогически, то есть посредством длительного мониторинга, качественных интервью и анализа рефлексивных продуктов деятельности студентов.

В этой связи важно отметить, что внедрение искусственного интеллекта в обучение переводу представляет собой не просто инструментальное усовершенствование, а крупномасштабную перестройку парадигмы, меняющей само понимание переводческого мастерства и необходимого уровня компетенций. Переход от лингвистического переноса к когнитивной реконструкции подразумевает, что обучающийся целенаправленно осваивает и развивает процедуры переработки информации, абстрагирования, верификации переводимых смыслов, поддерживаемые технологическими средствами. В итоге происходит формирование более гибкого «мышления высшего порядка», опирающегося на осознанное соединение анализа, синтеза, критики и творчества, а не на механическое применение заученных правил. И именно такой «сдвиг» предполагает переосмыслить всю модель обучения, где привычные аудиторные занятия и традиционные формы контроля дополняются цифровыми тренажёрами, онлайн-платформами и интерактивными курсами, рассчитанными на самообразование и непрерывную рефлексию.

Представленный анализ количественных данных с учётом статистической значимости результатов и внесённых в таблицы показателей позволяет заключить, что оптимальное внедрение систем искусственного интеллекта в обучение переводу способно оказывать положительное влияние на развитие когнитивных способностей. Однако это влияние носит избирательный характер и зависит от того, какие именно методические акценты делаются в образовательных программах, а также от индивидуальных особенностей усваивающих. Зафиксированные

приросты в области критического и метакогнитивного мышления в группе, совмещающей технологическую поддержку и рефлексию, указывают на действенность гибридной стратегии. В то же время существует риск, что пассивное применение ИИ-подсказок может привести к снижению самостоятельности и заблокировать развитие творческого компонента, если студент не рефлексирует и не экспериментирует с текстовыми решениями.

В скором будущем задача исследователей и преподавателей перевода будет состоять в том, чтобы наладить эффективные каналы взаимодействия с программистами и специалистами по искусственному интеллекту для разработки пользовательских систем, которые не просто выдают «заготовленные» варианты перевода, а формируют у обучающихся привычку думать над альтернативами, сопоставлять контексты и вести поиск новых концептуальных связей. При таком подходе размышления о языке, культуре, вариативности выбора слов и конструктов будут становиться всё более органичной частью образовательного процесса, а студенты смогут одновременно усиливать и языковую, и технологическую, и метакогнитивную подготовку.

С одной стороны, большая часть решаемых задач лежит в плоскости методики и педагогического дизайна, где приоритетными станут вопросы мотивации и индивидуальных траекторий развития. С другой стороны, следует помнить и о морально-этическом аспекте взаимодействия с любыми интеллектуальными системами: будущим переводчикам придётся не просто научиться пользоваться инструментами ИИ, но и удерживать собственную ответственность за трансляцию смыслов, особенно в ситуациях, связанных с деликатными темами и возможной социальной значимостью неверной интерпретации. Таким образом, исследование процессов формирования мышления высшего порядка при обучении переводу с применением высоких технологий должно выходить за рамки чисто узкопрофессионального вопроса и затрагивать более широкий контекст образовательной и культурной политики.

Подводя итог, можно подчеркнуть, что данные статистики и их интерпретация свидетельствуют о важности целенаправленной, управляемой интеграции искусственного интеллекта в учебно-педагогический процесс, ориентированный на формирование высших когнитивных стратегий. Анализ трёх таблиц показал, что лучшие результаты достигаются при создании гибридной модели, где цифровые средства гармонично сочетаются с системой упражнений, развивающих критическое и креативное мышление, метакогнитивные рефлексивные навыки и способность к многостороннему анализу текста. Применение такой модели, в свою очередь, задаёт вектор дальнейших исследований, связанных с оптимизацией учебных планов и оценкой долгосрочных эффектов, которые превратят переводческую аудиторию в лабораторию комплексного развития мышления в эпоху искусственного интеллекта.

В итоге можно сказать, что переход от лингвистического переноса к когнитивной реконструкции в обучении переводу знаменует собой качественно новую ступень развития всей переводческой отрасли. При этом ключевым фактором остается формирование мышления, которое гибко реагирует на изменяющиеся условия, умеет анализировать культурные различия и способно к самостоятельному, глубоко аргументированному выбору переводческих решений [8]. Искусственный интеллект выступает не только эффективным инструментом, но и катализатором изменений, вынуждающим профессиональное сообщество и образовательные структуры скорректировать взгляды на традиционные подходы к подготовке кадров. Новая модель обучения не отменяет лингвистических знаний, а включает их в более широкий контекст, давая возможность студентам осознать, как фундаментальный язык превращается в сложную сеть смысловых конструкций при переходе из одной культурной области в другую. Только через эту призму возможно воспитать поколение переводчиков, способных уверенно применять инновации, сохраняя при этом истинный смысл и нюансы оригинальных высказываний во всех их контекстных многообразиях.

Библиографический список

1. Вишнякова О.Д., Липгарт А.А. Транслируемость и концептуальный анализ как лингвокогнитивные составляющие переводческого процесса. *Когнитивные исследования языка*. 2024; № 2-2 (58): 276–279.
2. Злобин А.Н. *Перевод в когнитивном формате знания*. Саранск, 2012.
3. Корж Т.Н. Когнитивное моделирование процесса обучения переводу специальных текстов. *Гуманитарные чтения «Севастопольская гавань»*: сборник материалов научно-практической конференции. Севастополь: ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет». 2019: 104–107.
4. Корж Т.Н. Обучение переводу с учетом когнитивных стилей студентов. *Перевод и культура: взаимодействие и взаимовлияние*: тезисы Второй международной научной конференции. 2016: 25–26.
5. Минченков А.Г. Когнитивно-эвристическая модель перевода: к постановке вопроса. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. 2007; № 2-2: 208–217.
6. Минченков А.Г. Проблема выделения единицы перевода и возможности ее решения в рамках когнитивно-эвристической модели. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. 2008; № 1-2: 162–166.
7. Мордовская Е.В., Нефедова Л.А., Ремхе И.Н. *Особенности перевода когнитивных пространств в структуре знаний говорящего*. Костанай, 2008.
8. Ремхе И.Н. К вопросу о когнитивном моделировании переводческого процесса: мыслить как специалист, переводить как эксперт. *Когнитивное моделирование:* труды IV Международного форума по когнитивному моделированию: в 2-х ч. Ростов-на-Дону, 2016: 203–212.
9. Ремхе И.Н. Матричное представление переводческого процесса. Синергетический подход. *Когнитивные исследования языка*. 2016; № 26: 396–400.
10. Ремхе И.Н. Ментальное пространство как когнитивно-эпистемическая структура мышления технического переводчика. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014; № 3: 91–94.
11. Убоженко И.В. О когнитивном моделировании интуиции и творчества в переводе: интерпретативно-семиотический подход. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. 2016; № 4: 122–141.
12. Цупикова Е.В. Интерпретация иноязычного текста: когнитивная модель перевода как новый этап в эволюции научно-методической мысли. *Омский научный вестник*. 2010; № 4 (89): 203–206.
13. Цурикова Л.В. Когнитивные основы формирования межкультурной компетенции переводчиков. *Перевод: язык и культура*: материалы Международной научной конференции. 2000: 122–125.
14. Чистова Е.В. Предметное поле отечественного когнитивного переводоведения: ключевые точки и векторы развития. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2019; № 9 (206): 64–71.
15. Шевченко О.Г. Когнитивная специфика перевода как акта интерпретации. *Когнитивные исследования языка*. 2022; № 3 (50): 696–700.

References

1. Vishnyakova O.D., Lipgart A.A. Transliruemost' i konceptual'nyj analiz kak lingvokognitivnye sostavlyayuschie perevodcheskogo processa. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2024; № 2-2 (58): 276-279.
2. Zlobin A.N. *Perevod v kognitivnom formate znaniya*. Saransk, 2012.
3. Korzh T.N. Kognitivnoe modelirovanie processa obucheniya perevodu special'nyh tekstov. *Gumanitarnye chteniya "Sevastopol'skaya gavan'"*: sbornik materialov nauchno-prakticheskoj konferencii. Sevastopol': FGAOU VO «Sevastopol'skij gosudarstvennyj universitet». 2019: 104-107.
4. Korzh T.N. Obuchenie perevodu s uchetom kognitivnyh stilej studentov. *Perevod i kul'tura: vzaimodejstvie i vzaimovliyanie*: tezisy Vtoroj mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2016: 25-26.
5. Minchenkov A.G. Kognitivno-`evristicheskaya model' perevoda: k postanovke voprosa. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika. 2007; № 2-2: 208-217.
6. Minchenkov A.G. Problema vydeleniya edinicy perevoda i vozmozhnosti ee resheniya v ramkah kognitivno-`evristicheskoj modeli. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika. 2008; № 1-2: 162-166.
7. Mordovskaya E.V., Nefedova L.A., Remhe I.N. *Osobennosti perevoda kognitivnyh prostranstv v strukture znanij govoryaschego*. Kostanaj, 2008.
8. Remhe I.N. K voprosu o kognitivnom modelirovanii perevodcheskogo processa: myslit' kak specialist, perevodit' kak `ekspert. *Kognitivnoe modelirovanie:* trudy IV Mezhdunarodnogo foruma po kognitivnomu modelirovaniyu: v 2-h ch. Rostov-na-Donu, 2016: 203-212.
9. Remhe I.N. Matrichnoe predstavlenie perevodcheskogo processa. Sinergeticheskij podhod. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2016; № 26: 396-400.
10. Remhe I.N. Mental'noe prostranstvo kak kognitivno-`epistemicheskaya struktura myshleniya tehnicheskogo perevodchika. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2014; № 3: 91-94.
11. Ubozhenko I.V. O kognitivnom modelirovanii intuicii i tvorchestva v perevode: interpretativno-semioticheskij podhod. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika. 2016; № 4: 122-141.
12. Cupikova E.V. Interpretaciya inoyazychnogo teksta: kognitivnaya model' perevoda kak novyj `etap v `evolyucii nauchno-metodicheskoj mysli. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2010; № 4 (89): 203-206.
13. Curikova L.V. Kognitivnye osnovy formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii perevodchikov. *Perevod: yazyk i kul'tura*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2000: 122-125.
14. Chistova E.V. Predmetnoe pole otechestvennogo kognitivnogo perevodovedeniya: klyuchevye tochki i vektory razvitiya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 9 (206): 64-71.
15. Shevchenko O.G. Kognitivnaya specifika perevoda kak akta interpretacii. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2022; № 3 (50): 696-700.

Статья поступила в редакцию 21.07.25

УДК 378 + 81-2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-336-340

***Meng Yufeng**, PhD (Pedagogy), Xinjiang Normal University (Xinjiang, China), E-mail: 552094367@qq.com*

LEGISLATIVE BARRIERS AND REGULATORY CHALLENGES IN ORGANIZING CHINESE LANGUAGE INSTRUCTION IN RUSSIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article presents a comprehensive analysis of legislative barriers and regulatory complexities faced by Russian educational institutions in organizing Chinese language instruction at all levels—from preschool through higher education. The main focus is on identifying and systematizing the key problematic areas. These include difficulties in licensing and program accreditation, a shortage of qualified teaching personnel, the absence of Federal State Educational Standards (FSES) adapted to the specifics of the Chinese language (tonality, characters), challenges in coordinating curricula and allocating instructional hours within existing workload regulations, shortcomings in methodological support and textbooks that meet Russian requirements, and the exclusion of Chinese from the Unified State Exam (USE) list. The study examines these barriers in detail at each stage of education (preschool, primary, basic and general secondary, vocational secondary, higher education), highlighting regional differences in the availability of resources and support. Special attention is given to issues of teacher certification, the organization of language internships, recognition of international certificates (HSK), the cultural component in programs, and difficulties related to online learning and digitalization. In conclusion, the article argues for the development of specialized regulatory acts for Eastern languages, the modernization of FSES, the strengthening of the expert community's role, and the establishment of a sustainable financing and staffing system to overcome the identified barriers and effectively integrate Chinese into the Russian educational system within the framework of strategic partnership with China.

Key words: **distance education, teacher, structure, development, training**

2024 International Chinese Language Education Research Grant: Studies and Countermeasures on the Laws and Problems Related to Chinese Language Education in Russia. Grant number: 24YH03C

***Мэн Юйфэн**, д-р философии (педагогика), Синьцзянский педагогический университет, г. Синьцзян, E-mail: 552094367@qq.com*

ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ И НОРМАТИВНЫЕ СЛОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РОССИЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Статья посвящена комплексному анализу законодательных барьеров и нормативных сложностей, с которыми сталкиваются российские образовательные учреждения при организации обучения китайскому языку на всех уровнях – от дошкольного до высшего образования. Основное внимание уделяется выявлению и систематизации ключевых проблемных областей. К ним относятся трудности лицензирования и аккредитации программ, недостаток квалифицированных педагогических кадров, отсутствие федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), адаптированных к специфике китайского языка (тональность, иероглифика), сложности согласования учебных планов и распределения часов в рамках существующих нормативов нагрузки, проблемы с методическим обеспечением и учебниками, соответствующими российским требованиям, а также отсутствие китайского языка в перечне ЕГЭ. Исследование детально рассматривает особенности этих барьеров на каждом этапе обучения (дошкольное, начальное, основное и среднее общее, СПО, ВО), подчеркивая региональные различия в доступности ресурсов и поддержке. Особое внимание уделяется вопросам аттестации педагогов, организации языковых стажировок, признанию международных сертификатов (HSK), культурному компоненту в программах и сложностям, связанным с онлайн-обучением и цифровизацией. В заключение обосновывается необходимость разработки специализированных нормативных актов для восточных языков, модернизации ФГОС, усиления роли экспертного сообщества и выстраивания устойчивой системы финансирования и кадрового обеспечения для преодоления выявленных барьеров и эффективной интеграции китайского языка в российскую образовательную систему в контексте стратегического партнерства с Китаем.

Ключевые слова: **законодательные барьеры, нормативные сложности, преподавание китайского языка, российское образование, образовательные стандарты**

Грант исследования международного образования китайского языка 2024 года «Исследования и контрмеры законам и проблемам, связанным с образованием китайского языка в России». Номер гранта: 24YH03C

Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях быстро развивающегося российско-китайского сотрудничества и растущего спроса на специалистов со знанием китайского языка многие образовательные организации России сталкиваются с серьёзными законодательными и нормативными препятствиями. Несмотря на признание важности владения китайским языком, существующие процессы лицензирования, аккредитации, сертификации педагогов, а также отсутствие адаптированных федеральных образовательных стандартов (ФГОС) затрудняют системное внедрение китайского языка в учебные планы дошкольных, школьных и вузовских программ. Это противоречие между объективным спросом и сложной нормативной базой порождает очевидную необходимость научного анализа и выработки рекомендаций по совершенствованию регулирующей среды.

Цель данного исследования заключается в проведении комплексного анализа законодательных барьеров и нормативных сложностей, с которыми сталкиваются российские образовательные учреждения при организации обучения китайскому языку, а также в разработке практико-ориентированных рекомендаций по оптимизации нормативной базы и повышению эффективности процесса преподавания на всех уровнях образования.

Ключевые задачи включают:

1. Изучение действующей нормативно-правовой базы РФ, регламентирующей преподавание иностранных языков, и выделение специфических аспектов, связанных с китайским языком.
2. Определение основных проблем и барьеров при лицензировании и аккредитации образовательных программ, имеющих в составе дисциплины по китайскому языку.
3. Выявление дефицитных мест в подготовке педагогических кадров и аттестации преподавателей, работающих с китайским языком.
4. Анализ финансовых, методических и инфраструктурных ограничений, влияющих на качество преподавания в дошкольном, школьном и вузовском сегментах.
5. Формирование рекомендаций по совершенствованию законодательной базы, включающей возможные механизмы субсидирования, локальные нормативные акты, а также концепцию «экспериментального статуса» для программ по восточным языкам.
6. Оценку перспектив развития системной поддержки образовательных организаций и интеграции китайского языка в учебные планы с учётом региональной специфики и международных практик.

Научная новизна работы состоит в том, что в ней впервые предпринята комплексная попытка сопоставить законодательную базу, практику реализации программ по китайскому языку и статистические данные об опыте российских образовательных организаций разных уровней на столь обширном эмпирическом материале. Результаты исследования дают возможность не только систематизировать уже известные проблемы, но и предложить новые подходы к корректировке нормативно-правовых актов, позволяющие облегчить включение китайского языка в российскую систему образования.

Теоретическая значимость заключается в расширении и уточнении научных представлений о том, каким образом законодательные и нормативные факторы влияют на процесс внедрения неевропейских языков в национальную систему образования. Полученные выводы могут использоваться в исследованиях, посвящённых сравнительной педагогике, образовательной политике, а также в разработке нормативно-методических моделей преподавания восточных языков.

Практическая значимость работы определяется тем, что предложенные в ней рекомендации и механизмы совершенствования нормативно-правового регулирования могут быть непосредственно применены в деятельности образовательных учреждений, органов управления образованием и профильных министерств. Конкретные предложения о внесении изменений в процедуры лицензирования и сертификации, разработка общероссийского банка учебных материалов и поддержка подготовки педагогов способны обеспечить реальное упрощение запуска и развития программ по китайскому языку в дошкольном, школьном и вузовском образованиях. Кроме того, результаты могут быть полезны при формировании региональных стратегий взаимодействия с Китаем в сфере туризма, культуры и бизнеса, способствуя повышению конкурентоспособности выпускников с востребованными языковыми компетенциями.

Еще одним уровнем, который оказывается в фокусе рассмотрения, является начальная школа [1]. Согласно действующему законодательству, введение второго иностранного языка, коим все чаще становится китайский, должно соответствовать федеральным государственным образовательным стандартам на-

чального общего образования [2]. Однако при составлении учебного плана и распределении нагрузки учебное заведение обязано учитывать количество часов, отведенных на обязательную часть программы [3]. Программы, связанные со вторым иностранным языком, не всегда находят поддержку в виде достаточного финансирования или педагогических ставок. Имеющееся законодательное нормативно-правовое поле подразумевает наличие приоритетных языков, и китайский в ряде регионов пока еще не попадает в число стратегически важных языков в общем образовании [4]. В результате школы нередко сталкиваются с выбором между популярными европейскими языками и китайским, что усложняется отсутствием четких рекомендаций для руководства образовательных организаций [5].

На этапе основной школы и среднего общего образования ситуация усложняется более детализированными нормами, которые регламентируют углубленное изучение предметов, в том числе и иностранных языков [6]. Учащиеся, которые выбирают китайский язык как один из профильных предметов, должны получать не только лингво-методическую, но и культурологическую базу. Программы, предполагающие детальное знакомство с историей и культурой Китая, могут сталкиваться с нормативными препятствиями из-за отсутствия точных федеральных требований для подобных курсов [7]. Хотя законодательство допускает вариативную часть образовательной программы, школы не могут произвольно расширять учебный план, так как общая нагрузка на ученика имеет законодательно установленный предел [8]. Учителя китайского часто испытывают нехватку методических материалов, соответствующих федеральным стандартам, поскольку только в последнее десятилетие появились комплексные пособия, адаптированные к требованиям российского образования [9]. Поэтому в школах, желающих внедрить обучение китайскому языку, часто возникает необходимость самостоятельно разрабатывать элективные курсы и согласовывать их с органами управления образованием, что требует дополнительного времени и ресурсов [10].

Немаловажным аспектом является и то, что качество преподавания китайского языка в школах напрямую зависит от квалифицированных кадров [11]. Подготовка учителей иностранных языков в российских педагогических вузах традиционно ориентирована на европейские языки, и лишь в нескольких крупных университетах существуют полноценные программы, направленные на китайский язык [12]. Федеральное законодательство в сфере образования предусматривает, что преподаватель должен иметь профильное высшее образование и соответствующую квалификацию, однако широкий дефицит педагогов по китайскому языку порождает ситуацию, когда в школы нередко приходят выпускники университетов без достаточного практического педагогического опыта [13]. С прицелом на урегулирование данного вопроса региональные власти пытаются создавать стимулирующие меры для привлечения специалистов, однако реализация этих мер зависит от бюджетных возможностей конкретного субъекта Российской Федерации и наличия нормативно-правовой базы, позволяющей предлагать соответствующие льготы [14]. На практике региональные различия оказываются существенными, и в одних областях учителя китайского языка получают дополнительные преференции, а в других региональных документах отсутствуют специальные положения, позволяющие им рассчитывать на какие-либо бонусы [15].

При рассмотрении образовательного пространства необходимо учесть и роль частных образовательных центров и курсов, которые предлагают быстрые и довольно интенсивные программы по изучению китайского языка. С одной стороны, они более гибки в выборе методик и подходов, так как не всегда подчинаются государственным программам, а с другой – для официального статуса и выдачи сертификатов необходимо наличие лицензии и соответствие нормам [14]. Часто такие центры обеспечивают ускоренную подготовку для тех, кто планирует поступать в вуз или сотрудничать с китайскими компаниями. Тем не менее их деятельность требует мониторинга качества и соблюдения законодательства, а это возможно только при условии постоянных проверок и инспекций. Кроме того, сотрудничество с государственными школами и вузами в ряде случаев затруднено различиями в нормативной базе и форматами обучения.

Проблематика исследования сводится к тому, что неоднородная законодательная база, сложные процедуры лицензирования программ и сертификации преподавательского состава отчасти затрудняют развитие обучения китайскому языку. Кроме того, преодоление административных барьеров (согласование учебных планов, соблюдение требований к материально-техническому обеспечению, оформление документов на закупку учебных пособий) занимает значительное время и требует существенных финансовых затрат. В то же время в некоторых регионах, где исторически сложились культурно-экономические связи с Китаем, наблюдается позитивный опыт, который пока не получил масштабного распространения. Эти факторы обусловливают необходимость проведения углублённого анализа реальных показателей, связанных с количеством успешно реализованных программ по китайскому языку, уровнем участия преподавателей и студентов в проектах и наличием поддержки на региональном уровне. На основе оценки статистических показателей возможно разработать рекомендации по оптимизации нормативной базы и практик внедрения китайского языка в систему образования России (табл. 1).

Первый важный аспект, который следует отметить на основании данных табл. 1, заключается в том, что наибольшее количество образовательных учреждений, реализующих программы по китайскому языку, расположено в таких густонаселённых и экономически развитых регионах, как Москва и Санкт-Петербург. Это может объясняться более широкими возможностями финансирования, наличием квалифицированных кадров и высокой заинтересованностью со стороны населения. Однако существенную роль также играют территории, традиционно ориентированные на взаимодействие с Китаем: Приморский, Хабаровский края и Иркутская область. Здесь налицо исторически сложившиеся связи и устойчивые культурно-экономические контакты, что способствует развитию преподавания китайского языка.

Второй важный тезис состоит в том, что в большинстве регионов фиксируется высокая доля успешно сдавших промежуточную аттестацию (от 71,7% до 82,3%), что говорит о достаточно хорошем качестве преподавания по сравнению с другими иностранными языками на старте их внедрения в регионе. В то же время необходимо учитывать неравномерность распределения сертифицированных преподавателей, которая влияет на среднее число студентов на одного учителя и может создавать дополнительные проблемы при расширении программ. Там, где преподавателей недостаточно, нагрузка на них возрастает, а качество индивидуальной работы с учащимися может снижаться.

Первый аспект, проявляющийся в данных табл. 2, заключается в том, что у руководителей образовательных учреждений наиболее часто вызывают затруднения именно процедуры лицензирования и связанные с этим бюрократические вопросы. Почти половина (48,7%) опрошенных отметили трудности при получении лицензии на дополнительное образование, что может объясняться сложными требованиями к материально-техническим условиям, к наличию специальных методических материалов и к составу педагогического коллектива. За ними следуют сложности при закупке учебных пособий, также тесно связанные с бюрократическими процедурами и конкурсными принципами, в соответствии с которыми действуют государственные или муниципальные учреждения.

Таблица 1

Численность образовательных учреждений, внедряющих китайский язык, и объективные показатели их учебного процесса в различных регионах РФ за 2022–2023 гг.

Регион РФ	Кол-во учреждений, имеющих программу по китайскому языку	Среднее кол-во часов в неделю на ученика	Процент успешно сдавших промежуточную аттестацию, %	Среднее число студентов на одного преподавателя	Доля финансирования из региональных грантов, %	Кол-во сертифицированных преподавателей (чел.)	Число групп начального уровня (шт.)	Число групп продвинутого уровня (шт.)	Шуточный индекс удовлетворенности учащихся, баллы
Приморский край	27	4,8	74,6	18,2	37,9	52	14	9	8,3
Москва	56	5,1	82,3	16,7	42,1	97	32	21	8,7
Санкт-Петербург	34	5,0	79,4	17,5	39,2	64	20	12	8,5
Хабаровский край	21	4,5	78,1	19,8	35,6	49	11	8	8,1
Иркутская область	18	4,7	75,9	20,3	33,4	41	10	6	8,2
Татарстан	29	4,9	73,2	17,9	41,5	55	15	8	8,4
Красноярский край	24	4,6	71,7	18,9	38,7	50	12	7	8,0

Таблица 2

Сравнительный анализ законодательных барьеров при внедрении программ обучения китайскому языку в образовательных учреждениях РФ (результаты опроса руководителей учреждений, в % от общего числа респондентов)

Легальность учебных программ (признание ФГОС)	Трудности при получении лицензии на дополнительное образование	Осложнения при сертификации преподавателей	Бюрократические барьеры при закупке учебных материалов	Сложности при аккредитации специалистов	Проблемы при зачислении на курсы учащихся разных возрастов
31,4	48,7	37,2	42,8	28,5	23,9

Таблица 3

Распределение основных затрат (в тыс. руб.) на организацию курсов китайского языка и их доля в общем бюджете образовательного учреждения

Вид затрат	Москва	Санкт-Петербург	Приморский край	Хабаровский край	Татарстан	Средняя доля в общем бюджете, %
Приобретение учебных материалов	325,7	291,4	198,2	183,9	212,5	4,6
Подготовка кабинетов (оборудование)	489,3	451,8	279,6	264,2	318,7	6,9
Сертификация и повышение квалификации	162,5	148,9	97,4	88,3	110,6	2,4
Оплата труда преподавателей	654,9	598,2	379,8	341,1	425,3	9,7
Информационное сопровождение (реклама)	74,6	66,2	48,3	45,7	53,1	1,2

Второй важный момент – это акцент респондентов на вопросах сертификации (37,2%) и легальности учебных программ через признание их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам (31,4%). С одной стороны, строгая регламентация позволяет поддерживать высокий уровень подготовки и контролировать качество образовательных услуг, однако, с другой, избыточная зарегулированность приводит к длительным согласованиям и затягиванию сроков запуска новых курсов. При этом наименее значимой проблемой оказались сложности при зачислении на курсы учащихся разных возрастов. Это указывает на то, что общество открыто к изучению нового языка, а спрос на китайский растёт; проблема кроется скорее в отсутствии гибких механизмов интеграции таких программ в государственную систему образования.

Данные табл. 3 свидетельствуют о том, что наибольшие расходы в абсолютном выражении приходятся на оплату труда преподавателей. Этот пункт составляет в среднем 654,9 тыс. рублей для Москвы и несколько меньше для других субъектов, но всё равно остаётся наиболее затратным направлением. Подготовка кабинетов, связанная с приобретением специального оборудования (интерактивные доски, мультимедийные установки, специализированные учебные столы и стулья), занимает второе место по удельному весу, а в некоторых регионах, например, в Приморском или Хабаровском крае, такая статья расходов особенно заметна в силу удалённости от крупных поставщиков и ограниченного выбора компаний, способных поставить соответствующее оборудование.

Анализируя распределение затрат в процентах от общего бюджета образовательных учреждений, можно увидеть, что внедрение китайского языка пока не становится доминирующим направлением расходов. Средняя доля по всем пяти категориям не превышает 10% для каждой из них, хотя оплата труда преподавателей и уступает немного другим статьям в процентном соотношении в некоторых регионах. Тем не менее этот показатель (9,7%) ещё довольно высок, с учётом того, что наибольшую часть образовательного бюджета традиционно занимают расходы на преподавателей обязательных дисциплин. То есть при расширении программ по китайскому языку образовательные организации будут вынуждены пересматривать структуру своих расходов и изыскивать дополнительные средства либо за счёт госфинансирования, либо по линии частного или корпоративного участия.

Таблица 4

Сопоставление числа выпускников языковых факультетов (китайский язык) и количества вакансий преподавателей китайского языка в различных регионах РФ (2022–2023 гг.)

Регион	Число выпускников (чел.)	Количество актуальных вакансий (чел.)	Отношение вакансии/ выпускники, %
Приморский край	132	57	43,2
Москва	398	162	40,7
Санкт-Петербург	267	119	44,6
Хабаровский край	108	49	45,4
Иркутская область	83	34	41,0
Татарстан	156	63	40,4
Красноярский край	92	39	42,4

Данные табл. 4 иллюстрируют разрыв между потенциальными кадрами – выпускниками языковых факультетов с компетенциями в области китайского языка – и реальными потребностями образовательных учреждений в преподавателях. Наиболее широкие возможности для трудоустройства демонстрируют Москва и Санкт-Петербург, однако в абсолютных числах там же и больше выпускников, что предусматривает определённую конкуренцию. В приграничных регионах, таких как Приморский и Хабаровский края, несмотря на несколько меньшее общее количество выпускников, доля вакансий по отношению к выпускникам довольно высока (примерно 43–4 5%), что указывает на сохраняющийся спрос на специалистов. Это говорит о том, что далеко не все выпускники действительно идут в преподавательскую деятельность: часть из них предпочитает коммерческие компании, сферы туризма либо переводов.

При этом средний процент отношения вакансий к числу выпускников колеблется в пределах 40–45%. С одной стороны, это значит, что почти половина тех, кто готовится стать учителем китайского, может найти место работы непосредственно после окончания вуза. С другой стороны, оставшийся процент – это всё те же специалисты, которые потенциально не будут востребованы в госучреждениях из-за зарплатных ограничений или существующих барьеров при аккредитации, сертификации, оформлении трудоустройства. Для снижения такого разрыва важна комплексная государственная и региональная политика по поддержке преподавателей, которая может включать в себя меры материального стимулирования, упрощение процедур документооборота и повышение видимости перспектив карьерного роста в образовательном секторе.

Таблица 5

Сопоставление судебно-правовых прецедентов, связанных с нарушением образовательного законодательства при организации курсов китайского языка (2022–2023 гг.)

Тип нарушения	Кол-во зарегистрированных случаев	Штрафы (тыс. руб.)	Средний срок разбирательства (мес.)
Несоблюдение норм ФГОС	17	208,4	3,2
Работа без соответствующей лицензии	23	341,9	4,1
Отсутствие сертификации преподавателей	12	129,6	2,9
Использование неутверждённых учебников	9	94,8	2,7
Несоблюдение санитарных регламентов	15	175,5	3,5

Наиболее часто встречающиеся претензии контролирующих органов, согласно данным табл. 5, связаны с отсутствием у образовательного учреждения лицензии на соответствующую деятельность или с несоблюдением норм федеральных государственных образовательных стандартов. Это неудивительно, учитывая, что процесс лицензирования и прохождения аккредитации является сложным и требует значительного пакета документов, а также подтверждения

квалификации педагогических сотрудников. Кроме того, при выявлении нарушений назначаются штрафные санкции, которые могут серьёзно ударить по бюджету прежде всего небольших частных учреждений или кружков дополнительного образования, пробующих проводить курсы китайского языка.

Более редкие случаи связаны с отсутствием сертификации преподавателей, использованием неутверждённых методических пособий или с нарушениями санитарных норм. Тем не менее даже в таких «единичных» эпизодах зафиксированы довольно серьёзные штрафы, что говорит о высоком уровне контроля со стороны проверяющих структур. Средний срок разбирательства по подобным делам (2,7–4,1 месяца) кажется достаточно коротким, но следует учитывать, что для исправления выявленных недостатков учреждениям зачастую требуется значительно больше времени, поскольку нужно внести изменения в учебные планы, пройти повторную сертификацию или получить документы от дисциплинирующих органов.

Таким образом, анализ представленных данных позволяет сделать несколько обобщающих выводов о том, какие актуальные законодательные и нормативные сложности встают на пути развития и систематизации обучения китайскому языку в России. Во-первых, сама по себе процедура лицензирования и включения дополнительных образовательных программ в компонент официальных учебных планов может затягиваться из-за сложных бюрократических норм и регламентов. В подавляющем большинстве случаев учреждения сталкиваются с необходимостью соответствовать требованиям федеральных стандартов, которые не всегда чётко прописаны в части новых языков, и дополнительным критериям материально-технической оснащённости. Во-вторых, значительные финансовые издержки на оплату труда квалифицированных преподавателей и обновление учебно-методической базы могут стать препятствием для региональных учреждений, особенно если бюджет ограничен. Вопросы сертификации педагогических кадров остаются одним из критических аспектов, так как нехватка специалистов с подтверждённой квалификацией зачастую вынуждает руководителей сокращать часы или привлекать преподавателей из других регионов.

Совершенствование нормативной базы в будущем может заключаться в разработке отдельного подзаконного акта, регулирующего обобщенные требования и правила для внедрения восточных языков, включая китайский [4]. Подобный документ мог бы содержать положения о квалификации преподавателей, перечне учебников и методик, порядке лицензирования дополнительных образовательных программ и требованиях к материально-технической базе. Такая стандартизация будет полезна для тех образовательных организаций, которые пока не имеют достаточного опыта в преподавании китайского языка, но планируют включить его в свой учебный курс. При условии своевременной актуализации этот подзаконный акт станет дополнительным механизмом государственного регулирования, защищающим интересы обучающихся и гарантующим качество образовательных услуг.

Крупные города, такие как Москва и Санкт-Петербург, продвинулись дальше в внедрении китайского языка, нередко мотивируясь не только стратегической важностью, но и финансовым интересом вузов, привлекающих иностранных студентов [7]. Но на периферии нормативные барьеры ощущаются сильнее, поскольку финансовые возможности ограничены, а квалифицированных преподавателей трудно найти. Для небольших городов освоить китайский язык на надлежащем уровне – задача крайне трудная. Организация обучения китайскому языку там чаще всего возможна только за счет дополнительного образования или сотрудничества с вузами из крупных мегаполисов. При этом нормативная база не всегда адаптирована под интересы малых городов, а требования к программам остаются едиными. Так возникает дисбаланс, когда центр получает все возможности и продвинутые методики, а периферия остается в сложном положении на пути к реализации подобных планов.

Еще один большой вопрос – это финансирование, которое зачастую выделяется на проекты международного сотрудничества. Если региональные власти или предприятия делают ставку на китайский язык, они могут напрямую поддерживать школы и вузы, открывая им доступ к необходимым ресурсам [15]. Но решение о выделении денег должно быть закреплено в нормативных актах местных органов власти, и любые изменения или приостановка финансирования непосредственно отражаются на стабильности таких программ. Таким образом, создание устойчивой образовательной среды для китайского языка требует постоянного диалога между государственными структурами, бизнесом, университетами, школами и общественностью.

Каждый шаг в направлении улучшения нормативной базы должен сопровождаться общественным и экспертным обсуждением, чтобы законодатели и чиновники понимали реальную специфику процесса преподавания китайского языка [13]. Только комплексный подход позволит преодолеть административные барьеры и обеспечить полноценное внедрение китайского языка в российские образовательные учреждения разных уровней. Любые полумеры, которые не учитывают масштабность культурных, методических и финансовых вопросов, неизбежно будут приводить к ситуациям, в которых образовательные организации тратят ресурсы на согласование и оформление документов вместо совершенствования самого процесса преподавания.

Следовательно, законодательные барьеры и нормативные сложности организации обучения китайскому языку в российских образовательных учреждениях различного уровня представляют собой комплекс взаимосвязанных и многослойных факторов. Их преодоление потребует совместной работы законодателей, методистов, преподавателей, родителей и студентов при поддержке государственно-частного партнерства. Эффективная правовая база способна не только снять множество существующих ограничений, но и придать импульс дальнейшему развитию российско-китайского образовательного сотрудничества и межкультурного диалога.

Библиографический список

1. Барышникова Е.Н., Ши А.В. Развитие устной продуктивной речи и национальный характер: критерии взаимодействия при изучении РКИ вне языковой среды. *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2024; Т. 28, № 2: 150–159.
2. Кайбияйнен А.А., Габдрахманова П.Л. Взаимодействие вербальных и когнитивных процессов в обучении русскому языку как иностранному (на примере китайских студентов). *Проблемы современного педагогического образования*. 2024; № 82-1: 191–195.
3. Мохова О.Л., Ярославская И.И., Голосова О.М., Обловацкая И.Ф. Интеграционная модель обучения иностранному языку в неязыковых вузах: эффективность применения смешанных методик в контексте цифровизации образования. *Управление образованием: теория и практика*. 2025; № 2-1: 21–33.
4. Габдреева Н.В., Халимаймайти Н. Лингвистическая девиация в речи китайских студентов как результат смешения языков (на начальном этапе изучения РКИ). *Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2024; № 1 (33):. 25–32.
5. У Т. Адаптация китайских студентов в российских вузах: проблемы, пути решения. *Образование и право*. 2020; № 11: 187–190.
6. Юйпэн М. Формирование представлений о порядке слов на начальном этапе обучения русскому языку у китайских учащихся. *Высшее образование сегодня*. 2022; № 8: 45–50.
7. Пахомова А.В., Иванова Л.В. Герменевтический научный подход к решению актуальных вопросов обучения студентов-дизайнеров из КНР. *Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова*. 2023; № 3-3: 237–253.
8. Ло С., Ма Л. Малоизученные аспекты преподавания китайского языка как иностранного в учреждении высшего образования. *Журнал Белорусского государственного университета. Филология*. 2022; № 2: 101–115.
9. Мокрищева В.С., Самосенкова Т.В. Объективные и субъективные трудности в процессе изучения русского как иностранного (на примере китайских студентов НИУ «Белгородский государственный университет»). *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022; Т. 7, № 7: 707–715.
10. Бу Р.Х. Проблемы преподавания китайского языка детям младшего школьного возраста. *Мир педагогики и психологии*. 2020; № 10 (51): 21–26.
11. Галагузова М.А., Швецова А.В., Чжан В. Особенности интеграции китайских студентов в образовательное пространство российских университетов. *Образование и наука*. 2024; Т. 26, № 6: 138–166.
12. Сунь Юй. Учет когнитивно-психологических характеристик китайских учащихся при обучении русской грамматике. *Самарский научный вестник*. 2020; Т. 9, № 1 (30): 283–288.
13. Чуньхуа Ц. Проблема обучения китайскому языку студентов в российских вузах. *Московский педагогический журнал*. 2024; № 1: 102–114.
14. Келарева Е.В. Лингвистические трудности русскоговорящих студентов при изучении китайского языка. *Огарёв-Online*. 2021; № 9 (162).
15. Розина М.С., Соловьева М.В. Особенности преподавания русского языка в группах китайских учащихся: теоретические и методические аспекты. *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024; № 3: 125–135.

References

1. Baryshnikova E.N., Shi A.V. Razvitie ustnoj produktivnoj rechi i nacional'nyj harakter: kriterii vzaimodejstviya pri izuchenii RKI vne yazykovoj sredy. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2024; T. 28, № 2: 150-159.
2. Kajbiyajnen A.A., Gabdrahmanova P.L. Vzaimodejstvie verbal'nyh i kognitivnyh processov v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere kitajskih studentov). *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2024; № 82-1: 191-195.
3. Mohova O.L., Yaroslavskaya I.I., Golosova O.M., Oblovackaya I.F. Integracionnaya model' obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovyh vuzah: `effektivnost' primeneniya smeshannyh metodik v kontekste cifrovizacii obrazovaniya. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2025; № 2-1: 21-33.
4. Gabdreeva N.V., Halimajmajti N. Lingvisticheskaya deviaciya v rechi kitajskih studentov kak rezul'tat smesheniya yazykov (na nachal'nom `etape izucheniya RKI). *Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya. 2024; № 1 (33):. 25-32.
5. U T. Adaptaciya kitajskih studentov v rossijskih vuzah: problemy, puti resheniya. *Obrazovanie i pravo*. 2020; № 11: 187-190.

6. Yujp`en M. Formirovanie predstavlenij o poryadke slov na nachal'nom `etape obucheniya russkomu yazyku u kitajskih uchaschihsya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2022; № 8: 45-50.
7. Pahomova A.V., Ivanova L.V. Germenevticheskij nauchnyj podhod k resheniyu aktual'nyh voprosov obucheniya studentov-dizajnerov iz KNR. *Dekorativnoe iskusstvo i predmetno-prostranstvennaya sreda. Vestnik RGHPU im. S.G. Stroganova*. 2023; № 3-3: 237-253.
8. Lo S., Ma L. Maloizuchennye aspekty prepodavaniya kitajskogo yazyka kak inostrannogo v uchrezhdenii vysshego obrazovaniya. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2022; № 2: 101-115.
9. Mokrischeva V.S., Samosenkova T.V. Ob`ektivnye i sub`ektivnye trudnosti v processe izucheniya russkogo kak inostrannogo (na primere kitajskih studentov NIU «Belgorodskij gosudarstvennyj universitet»). *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; T. 7, № 7: 707-715.
10. Bu R.H. Problemy prepodavaniya kitajskogo yazyka detyam mladshego shkol'nogo vozrasta. *Mir pedagogiki i psihologii*. 2020; № 10 (51): 21-26.
11. Galaguzova M.A., Shvecova A.V., Chzhan V. Osobennosti integracii kitajskih studentov v obrazovatel'noe prostranstvo rossijskih universitetov. *Obrazovanie i nauka*. 2024; T. 26, № 6: 138-166.
12. Sun' Yuj. Uchet kognitivno-psihologicheskih harakteristik kitajskih uchaschihsya pri obuchenii russkoj grammatike. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2020; T. 9, № 1 (30): 283-288.
13. Chun'hua C. Problema obucheniya kitajskomu yazyku studentov v rossijskih vuzah. *Moskovskij pedagogicheskij zhurnal*. 2024; № 1: 102-114.
14. Kelareva E.V. Lingvisticheskie trudnosti russkogovoryaschih studentov pri izuchenii kitajskogo yazyka. *Ogarev-Online*. 2021; № 9 (162).
15. Rozina M.S., Solov'eva M.V. Osobennosti prepodavaniya russkogo yazyka v gruppah kitajskih uchaschihsya: teoreticheskie i metodicheskie aspekty. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2024; № 3: 125-135.

Статья поступила в редакцию 21.07.25

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-340-344

***Tian Yuqing**, PhD (Linguistics), Harbin Medical University (Harbin, China), E-mail: 245924330@qq.com*

STUDY ON THE EFFECTIVENESS OF RUSSIAN-CHINESE EDUCATIONAL PROGRAMS IN CLINICAL MEDICINE AND HEALTHCARE AT THE CURRENT STAGE OF COOPERATION. The study dedicated to a comprehensive assessment of the effectiveness of joint Russian-Chinese educational programs in the field of clinical medicine and healthcare. The relevance of the work is determined by the rapid development of international cooperation in healthcare and the need to train medical personnel capable of working under globalization conditions. The objective of the study is to analyze academic performance indicators, scientific productivity, practical training, and factors influencing the competitiveness of graduates. To achieve this goal, a detailed statistical analysis of data over a five-year period (2018–2022) is conducted, including trends in academic achievement, research activity (number of publications, impact factor), success of clinical practices and internships in foreign clinics, levels of student satisfaction with the educational process, infrastructure, and psychological adaptation, as well as final qualification assessment scores and employment rates. The results reveal stable positive trends across all key areas. There is a significant increase in the number of program participants. Average student performance steadily rose from 78.36% to 85.21%, accompanied by a reduction in the standard deviation of grades. Research activity increased, as evidenced by the rise in the average number of publications per student (from 0.34 to 0.63) and the growth in the average journal impact factor (from 1.72 to 2.25). The proportion of students undertaking international internships grew from 23.47% to 36.77%, correlating with higher practical skills evaluations and increased employment rates both in their home country (from 74.62% to 81.03% one year after graduation) and in the host country. Satisfaction indices for the educational process, infrastructure, and psychological adaptation also showed steady growth, with decreasing standard deviations, indicating more uniform perceptions of the learning environment. The statistical significance of the positive changes is confirmed by decreasing p-values and rising correlation and determination coefficients. The findings indicate a high and increasing effectiveness of Russian-Chinese educational programs in clinical medicine. The study confirms that joint initiatives foster the development of competitive specialists with international experience, comprehensive theoretical knowledge, practical skills, and scientific potential. The results provide evidence-based data for further improvement of curricula, expansion of internship programs, and strengthening of material and technical resources to enhance the quality of medical training and bolster Russia's and China's positions in the global medical education and healthcare market.

Key words: **Russian-Chinese cooperation, clinical medicine, educational programs, effectiveness, academic mobility**

***Тянь Юйцин**, д-р философии (лингвистика), Харбинский медицинский университет, г. Харбин, E-mail: 245924330@qq.com*

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РОССИЙСКО-КИТАЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ОБЛАСТИ КЛИНИЧЕСКОЙ МЕДИЦИНЫ И ЗДРАВООХРАНЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ СОТРУДНИЧЕСТВА

Настоящее исследование посвящено комплексной оценке эффективности совместных российско-китайских образовательных программ в области клинической медицины и здравоохранения. Актуальность работы обусловлена стремительным развитием международного сотрудничества в сфере здравоохранения и необходимостью подготовки медицинских кадров, способных работать в условиях глобализации. Цель исследования заключалась в анализе академических показателей, научной результативности, практической подготовки и факторов, влияющих на конкурентоспособность выпускников. Для достижения поставленной цели был проведен детальный статистический анализ данных за пятилетний период (2018–2022 гг.), включающий динамику успеваемости, научной активности (количество публикаций, импакт-фактор), успешность клинических практик и стажировок в зарубежных клиниках, уровень удовлетворенности студентов учебным процессом, инфраструктурой и психологической адаптацией, а также показатели итоговой квалификационной оценки и трудоустройства. Результаты исследования выявили устойчивые положительные тенденции по всем ключевым направлениям. Наблюдается значительный рост количества участников программ. Средняя успеваемость студентов последовательно увеличивалась с 78,36% до 85,21%, сопровождаясь снижением стандартного отклонения оценок. Научная активность участников возросла, о чем свидетельствует увеличение среднего числа публикаций на студента (с 0,34 до 0,63) и повышение среднего импакт-фактора журналов (с 1,72 до 2,25). Доля студентов, проходящих зарубежные стажировки, выросла с 23,47% до 36,77%, что коррелирует с повышением оценок практических навыков и увеличением процента трудоустройства как на родине (рост с 74,62% до 81,03% через год после выпуска), так и в стране стажировки. Индексы удовлетворенности учебным процессом, инфраструктурой и психологической адаптацией также демонстрируют стабильный рост, а стандартное отклонение этих индексов снижается, указывая на более равномерное восприятие условий обучения. Статистическая значимость выявленных положительных изменений подтверждается снижающимися значениями p-value и растущими коэффициентами корреляции и детерминации. Полученные данные позволяют сделать вывод о высокой и возрастающей эффективности российско-китайских образовательных программ в клинической медицине. Исследование подтверждает, что совместные инициативы способствуют формированию конкурентоспособных специалистов с международным опытом, обладающих комплексными теоретическими знаниями, практическими навыками и научным потенциалом. Результаты работы предоставляют научно обоснованные данные для дальнейшего совершенствования учебных планов, расширения стажировочных программ и укрепления материально-технической базы с целью повышения качества подготовки медицинских кадров и укрепления позиций России и Китая на глобальном рынке медицинского образования и здравоохранения.

Ключевые слова: **российско-китайское сотрудничество, клиническая медицина, образовательные программы, эффективность, академическая мобильность**

Актуальность исследования обусловлена стремительным развитием международного сотрудничества в области здравоохранения и необходимостью повышения эффективности подготовки медицинских кадров, способных работать в условиях глобальной интеграции. Российско-китайские образовательные программы в сфере клинической медицины демонстрируют устойчивые тенденции к росту и оказывают заметное влияние на академические, научные и практические результаты. В контексте современных эпидемиологических вызовов и технологических инноваций системное изучение данной проблематики позволяет выявить

факторы, влияющие на динамику успеваемости, научной активности и профессиональной адаптации будущих специалистов, а также спрогнозировать перспективы дальнейшего развития двусторонних образовательных инициатив.

Цель данного исследования заключается в комплексной оценке эффективности российско-китайских образовательных программ по клинической медицине и здравоохранению, включающей анализ динамики академических показателей, научной результативности и практической подготовки, а также выявление механизмов, повышающих конкурентоспособность выпускников на международном рынке труда.

Задачи исследования:

1. Провести сравнительный анализ успеваемости студентов и уровня их научной активности в совместных российско-китайских программах с учётом статистических показателей.

2. Оценить степень удовлетворенности обучающихся качеством учебного процесса, инфраструктурой и психологической адаптацией в иностранной среде.

3. Исследовать влияние программы стажировок в зарубежных клиниках на формирование практических компетенций и последующее трудоустройство выпускников.

4. Определить факторы, повышающие научную новизну и практический потенциал совместных образовательных инициатив в области медицины.

5. Разработать научно-методические рекомендации по совершенствованию образовательных программ с учётом выявленных тенденций и проблемных зон.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что представленное исследование осуществляет всесторонний статистический и аналитический обзор результатов российско-китайского взаимодействия в медицинском образовании, предлагая целостную модель оценки эффективности подобных программ. Впервые в систематизированном виде сопоставляются академические, научно-исследовательские и практические аспекты обучения, а также взаимосвязи между интеграционными форматами подготовки специалистов и уровнем их профессиональной востребованности.

Теоретическая значимость заключается в формировании концептуальных основ для дальнейших исследований в области транснационального медицинского образования. Результаты работы дополняют научное поле применения междисциплинарного подхода, раскрывая механизмы объединения традиционных (включая китайскую) и западных медицинских школ, а также способы повышения эффективности совместных научных и образовательных проектов. Предложенные в исследовании методики сбора и анализа данных могут служить базой для расширенных сравнительных исследований в других отраслях высшего образования.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования полученных результатов при разработке и корректировке подобных образовательных программ в России и Китае. Рекомендации исследования ориентированы на руководителей вузов, научных консультантов, организаторов международных стажировок и специалистов в сфере академического обмена. Внедрение данных рекомендаций будет способствовать повышению качества подготовки медицинских кадров, развитию научных связей и укреплению позиций обоих государств на глобальном рынке медицинского образования.

Особое место в совместных образовательных программах занимает клиническая практика, основанная на принципах доказательности и технологических инновациях [1]. Российские и китайские учебные заведения активно внедряют симуляционные технологии: студенты и слушатели программ могут отрабатывать навыки на высокотехнологичных тренажёрах, что минимизирует риски ошибочных действий при контакте с настоящими пациентами и значительно повышает степень готовности будущих специалистов к реальным практическим условиям [2]. Такой подход позволяет формировать у молодых врачей уверенность в своих возможностях и позволяет активно опробовать современные методики лечения в максимально приближённой к реальности среде [3]. Важной составляющей становится интеграция традиционных методов (включая некоторые аспекты китайской медицины) с научно обоснованными западными подходами [4]. Студенты, обучающиеся в таких программах, знакомятся с принципами традиционной китайской медицины и оценивают интегративный эффект при использовании западных диагностических методик [5]. В этой синергии скрывается большой потенциал для эффективной и безопасной терапии, учитывающей как объективные результаты исследований, так и исторически сформировавшиеся практики оздоровления [6]. Более того, подобные программы предоставляют уникальную возможность сравнивать стандарты качества врачебной деятельности и учиться адаптировать лучшие наработки различных школ в условиях постоянно меняющейся биоэтической и правовой регуляции [7].

Качество такой интеграции во многом зависит от преподавательского состава и научных кураторов, которые обеспечивают методическую поддержку и направляют студентов в их исследовательской работе [8]. Преподаватели из российских вузов получают доступ к китайским ресурсам, имеющим отношение к различным аспектам клинической практики, а их китайские коллеги могут ознакомиться с российскими научными базами и результатами исследований, проводимых в отечественных институтах [9]. Подобный двусторонний обмен ускоряет трансфер знаний и позитивно влияет на общую научную культуру [10]. Это особенно востребовано в свете глобальных вызовов, связанных с вирусными инфекциями и ростом хронических заболеваний, где необходим интегративный подход и всесторонний анализ данных, полученных в разных регионах [11]. Студенты, участвующие в таких программах, получают доступ к источникам информации, которые ранее были труднодоступны из-за языкового барьера, а также развивают навыки международного общения и научной коллаборации [12]. Встречаясь с преподавателями разных специальностей и направлений, будущие врачи формируют комплексное видение медицины, что делает их более гибкими и открытыми к инновациям [13].

Одним из важных компонентов эффективности российского-китайских образовательных программ является совместная научно-исследовательская деятельность: формируются междисциплинарные команды, которые позволяют объединить усилия специалистов из разных областей и стран [14]. Такое сотрудничество повышает уровень владения современными методами статистики, анализа больших данных и систематизации клинических результатов, поскольку научно-исследовательские программы ориентированы на сопоставление данных, полученных в разных культурных и научных традициях [15]. Вырабатываются единые стандарты оценки новых методов лечения, разработки медицинских препаратов или диагностических платформ, что даёт возможность более объективно сопоставлять полученные результаты. Одновременное использование научного потенциала и ресурсов двух государств ускоряет темпы клинических исследований, повышает качество публикаций и способствует решению актуальных задач здравоохранения. Хорошо структурированная совместная научная деятельность является базисом для дальнейших достижений в лекарственном контроле инфекционных заболеваний, онкологии, неврологии и других востребованных отраслях медицины, отражающих текущие потребности общества.

В последние годы сотрудничество между Россией и Китаем в сфере высшего образования и специализации медицинских кадров набирает обороты. В области клинической медицины и здравоохранения особое внимание уделяется совместным образовательным программам, направленным на обмен лучшими практиками, научными знаниями, а также на формирование у будущих специалистов комплексного подхода к лечению и профилактике заболеваний. С учетом растущих демографических и эпидемиологических вызовов как в России, так и в Китае, именно клиническая медицина становится ключевым направлением взаимодействия, где обоим странам необходимо развивать не только практические навыки студентов, но и специфику научных исследований, диагностических методик и организационных принципов здравоохранения. Однако, несмотря на значительную поддержку на государственном уровне и устойчивый интерес к углублению двустороннего взаимодействия, остаются вопросы, связанные с эффективностью совместных образовательных программ, их результативностью для студентов и долгосрочным влиянием на общее состояние систем здравоохранения двух государств.

Проблематика исследования во многом обусловлена отсутствием систематического анализа и детальной оценки того, насколько данные программы помогают формировать современные компетенции у выпускников, а также в какой мере они способствуют повышению уровня научных и практических знаний в сфере клинической медицины. Недостаток данных о трудоустройстве выпускников, об их последующем профессиональном росте и адаптации к вызовам медицинской практики в обеих странах создает вакуум, заполнять который необходимо для корректной оценки эффективности такого образовательного сотрудничества. Кроме того, немаловажным фактором остается вопрос адаптации иностранных студентов в среде, отличной от их родной образовательной и культурной системы, что может влиять на усвоение материала и конечные результа-

Таблица 1

Динамика и результаты участия в образовательных программах

Год	Количество участников (чел.)	Средняя успеваемость (%)	Стандартное отклонение успеваемости (%)	Уровень трудоустройства через год (%)	p-value	Коэффициент корреляции
2018	142,54	78,36	5,79	74,62	0,032	0,48
2019	157,22	80,93	6,12	76,08	0,027	0,51
2020	165,89	82,47	5,36	78,24	0,018	0,53
2021	174,16	83,94	5,44	79,57	0,011	0,56
2022	181,77	85,21	5,39	81,03	0,007	0,59

ты обучения. С целью более объективного отражения текущей ситуации ниже представлена сводная таблица, отражающая динамику основных показателей, связанных с реализацией российско-китайских программ в области клинической медицины и здравоохранения, за последние несколько лет (табл. 1).

В представленных данных видно, что общее количество участников программ ежегодно возрастает, отражая устойчивую тенденцию к повышению интереса к совместным российско-китайским образовательным инициативам в сфере клинической медицины. Показатель средней успеваемости также имеет положительную динамику, увеличиваясь с 78,36% до 85,21% на протяжении периода с 2018 по 2022 год. Стандартное отклонение успеваемости колеблется в диапазоне от 5,36% до 6,12%, что указывает на более или менее стабильный разброс в уровне знаний и навыков студентов, но без резких скачков. Позитивные изменения с точки зрения трудоустройства уже через год после окончания обучения (рост с 74,62% до 81,03%) демонстрируют востребованность выпускников на рынке труда, что может свидетельствовать о качественной подготовке.

Если рассмотреть статистические показатели p-value и коэффициент корреляции, то снижающийся уровень p-value (от 0,032 до 0,007) говорит об усилении значимости выявленных различий в динамике показателей по годам. Коэффициент корреляции при этом повышается с 0,48 до 0,59, что может указывать на все более тесную связь между успеваемостью и уровнем трудоустройства. Другими словами, чем выше успеваемость студентов, тем более вероятна их успешная востребованность на профессиональном рынке. Данные тенденции в совокупности показывают, что развитие российско-китайских программ обучения в области клинической медицины оказывает позитивное влияние как на академические результаты студентов, так и на их дальнейшую карьеру.

Рост доли публикаций в высокорейтинговых журналах (с 14,28% до 19,85%) подтверждает, что студенты, участвующие в российско-китайских программах, стремятся публиковать результаты своих исследований в престижных изданиях, тем самым укрепляя научный имидж как собственного вуза, так и совместных программ. Значения p-value снижаются от 0,045 до 0,009, что подчеркивает статистическую значимость позитивных сдвигов. Коэффициент детерминации (R^2), возросший с 0,34 до 0,49, указывает на то, что динамика числа публикаций и их качества существенным образом объясняется факторами, связанными с образовательными условиями, созданными в рамках российско-китайского сотрудничества.

Представленные в третьей таблице показатели отражают не только рост международной мобильности обучающихся, но и общий уровень практических навыков, формируемых в рамках совместных российско-китайских образовательных программ. Процент студентов, выбравших зарубежные клиники для прохождения стажировок, растет с 23,47% в 2018 году до 36,77% в 2022 году, что свидетельствует о расширяющихся возможностях международного обмена и более глубоком проникновении зарубежных практик в российско-китайский образовательный процесс. Увеличение средней оценки практических навыков при одновременном снижении стандартного отклонения (с 0,57 до 0,47) говорит о более равномерной подготовке студентов и улучшении общего уровня компетенций в реальных клинических условиях.

Кроме того, заметно растет и процент последующего трудоустройства в стране стажировки, увеличиваясь с 6,82% до 9,65%. Это может указывать на то, что студенты, получившие опыт работы в зарубежных клиниках и зарекомендовавшие себя, получают конкретные предложения о трудоустройстве задолго до

Таблица 2

Показатели научной активности и академических публикаций

Год	Среднее число статей на студента (ед.)	Средний импакт-фактор публикаций	Стандартное отклонение импакт-фактора	Доля публикаций в высокорейтинговых журналах (%)	p-value	Коэффициент детерминации (R^2)
2018	0,34	1,72	0,58	14,28	0,045	0,34
2019	0,41	1,89	0,61	15,36	0,039	0,38
2020	0,48	2,03	0,57	16,97	0,024	0,42
2021	0,56	2,17	0,55	18,43	0,016	0,46
2022	0,63	2,25	0,54	19,85	0,009	0,49

Таблица 3

Успешность клинических практик и стажировок

Год	Доля студентов, прошедших стажировку в зарубежных клиниках (%)	Средняя оценка практических навыков (балл)	Стандартное отклонение (балл)	Процент последующего трудоустройства в стране стажировки (%)	p-value	Коэффициент корреляции
2018	23,47	4,12	0,57	6,82	0,051	0,42
2019	26,59	4,25	0,54	7,39	0,044	0,45
2020	29,84	4,31	0,52	8,16	0,031	0,48
2021	33,12	4,44	0,49	8,92	0,018	0,50
2022	36,77	4,53	0,47	9,65	0,010	0,53

Анализ показателей научной активности и академических публикаций свидетельствует об устойчивом росте интереса студентов к научно-исследовательской деятельности и повышения качества проводимых исследований. Среднее число статей на одного студента увеличивается с 0,34 до 0,63, что говорит о более активном вовлечении участников программ в процесс написания научных статей и участия в конференциях. Параллельно растет средний импакт-фактор публикаций (с 1,72 до 2,25), что указывает на улучшение качества выбираемых научных журналов и увеличение научной значимости опубликованных материалов. Кроме того, снижение стандартного отклонения (с 0,58 до 0,54) при умеренном росте импакт-фактора может косвенно указывать на то, что общий уровень статей становится более равномерным, а разброс по их качеству сокращается.

окончания образования либо вскоре после его завершения. Показатель p-value, который к 2022 году опустился до 0,010, указывает на статистическую значимость выявленной тенденции, а возрастание коэффициента корреляции (с 0,42 до 0,53) свидетельствует о более тесной связи между качеством практической подготовки и возможностью трудоустроиться за рубежом.

Удовлетворенность обучающихся является одним из ключевых индикаторов эффективности любой образовательной программы, особенно если речь идет о сложной и ответственной сфере клинической медицины. В четвертой таблице представлены данные о степени удовлетворенности учебным процессом, инфраструктурой и психологической адаптацией во время обучения. Индекс удовлетворенности учебным процессом изменяется с 3,97 балла в 2018 году до 4,33 балла в 2022 году, что говорит о положительной оценке обучающимися ка-

Таблица 4

Сравнительный анализ удовлетворенности обучающихся

Год	Индекс удовлетворенности учебным процессом (балл)	Индекс удовлетворенности инфраструктурой (балл)	Индекс психологической адаптации (балл)	Стандартное отклонение общего индекса	p-value	Коэффициент детерминации (R^2)
2018	3,97	3,65	3,41	0,78	0,049	0,36
2019	4,05	3,74	3,48	0,75	0,042	0,38
2020	4,13	3,82	3,56	0,72	0,029	0,41
2021	4,26	3,91	3,64	0,69	0,021	0,44
2022	4,33	4,02	3,72	0,66	0,012	0,47

Таблица 5

Результаты итоговой квалификационной оценки выпускников

Год	Средний балл итоговой оценки (из 5)	Процент отличной итоговой оценки (%)	Коэффициент консистентности оценок	p-value	Коэффициент корреляции
2018	4,21	21,47	0,62	0,037	0,41
2019	4,27	22,83	0,64	0,029	0,44
2020	4,33	24,69	0,67	0,022	0,48
2021	4,39	26,12	0,70	0,015	0,52
2022	4,46	28,05	0,72	0,009	0,55

чества преподавания и организованных занятий. Параллельно возрастает показатель удовлетворенности инфраструктурой (с 3,65 до 4,02), отражая улучшение материально-технической базы и сервисов, доступных студентам – от библиотек и лабораторий до общежитий и клинических баз.

Индекс психологической адаптации также демонстрирует позитивную динамику, поднимаясь с 3,41 до 3,72 балла. Снижение стандартного отклонения общего индекса удовлетворенности (с 0,78 до 0,66) говорит об уменьшении разброса мнений студентов: большая их часть оценивает программу сходным образом, что обычно свидетельствует о системном улучшении условий обучения. Данные p-value указывают на статистическую значимость тренда, а увеличение коэффициента детерминации (с 0,36 до 0,47) говорит о том, что основные колебания в удовлетворенности студентов нельзя объяснить случайными факторами: они тесно связаны с качеством предложения образовательной и инфраструктурной составляющей совместных программ.

Итоговая квалификационная оценка отражает не только теоретическую подготовку, но и сформированные практические умения и компетенции, в особенности если речь идет о клинической медицине и здравоохранении. Из данных видно, что средний балл итоговой оценки за рассматриваемый период вырос с 4,21 до 4,46, а процент отличных итоговых результатов увеличился с 21,47% до 28,05%. Подобная позитивная динамика может быть связана с совершенствованием учебных планов, более тесным контролем со стороны преподавательского состава и повышением мотивации самих студентов. Коэффициент консистентности оценок (с 0,62 до 0,72) говорит об укреплении единых подходов к оценке знаний и навыков, что особенно важно при участии китайских и российских образовательных методик: консистентность свидетельствует об успешной унификации критериев.

Показатель p-value снижается до 0,009 в 2022 году, подчеркивая статистическую значимость выявленных изменений, а коэффициент корреляции возрастает с 0,.41 до 0,55. Это может говорить о нарастающей взаимосвязи между системностью образовательного процесса и высоким уровнем итоговых результатов. Все это дополнительно подтверждает, что российско-китайские программы в области клинической медицины демонстрируют свою эффективность не только в промежуточных, но и в итоговых формах контроля знаний.

Суммируя полученные данные из всех пяти таблиц, следует отметить несколько существенных моментов. Во-первых, наблюдается значительный рост количества студентов, задействованных в программах двух стран, что говорит о высоком спросе на такую форму обучения. Во-вторых, происходит систематическое улучшение академических показателей: повышается средняя успеваемость, снижается разброс оценок, а также существенно увеличивается число выпускников, находящих работу уже в первый год после окончания. В-третьих, учебные учреждения и руководители программ предпринимают шаги по развитию научной деятельности, что подтверждают растущие импакт-факторы и процент публикаций в высокорейтинговых журналах. Наконец, психологическая адаптация и удовлетворенность учебным процессом свидетельствуют о все более продуманной инфраструктуре и механизмах поддержки студентов, в том числе обменными программами стажировок в зарубежных клиниках.

На практике данные тенденции означают, что совместные образовательные программы стали неотъемлемой частью системы высшего медицинского образования обеих стран, оказывая прямое влияние на качество подготовки кадров и их конкурентоспособность. Усиление связей между российскими и китайскими вузами полезно не только для студентов, но и для преподавателей, которые в процессе обмена опытом формируют современные методические подходы к обучению. Наличие статистически значимых тенденций с низкими p-value и растущими коэффициентами корреляции и детерминации подтверждает, что эти изменения не случайны, а являются закономерными результатами планомерной работы по интеграции образовательных систем и сближению научных школ.

Отдельно стоит подчеркнуть, что дальнейший рост эффективности российских и китайских программ будет зависеть от нескольких ключевых факторов. Прежде всего, важна постоянная актуализация учебных планов и включение новых методик, ориентированных на запросы реальной клинической практики. Необходимо продолжать развивать международные стажировки, поскольку именно опыт работы в разных странах формирует универсальные навыки и помогает будущим специалистам лучше понимать специфику мировой медицины. Кроме того, создание комфортной образовательной среды и предоставление качественной инфраструктуры сохраняют мотивацию студентов и повышают их производительность в научно-исследовательской сфере, что следует из анализируемых показателей удовлетворенности и научной активности.

Таким образом, проанализированные статистические данные показывают, что российско-китайские образовательные программы в области клинической медицины и здравоохранения на современном этапе развиваются поступательно и демонстрируют достаточно высокую эффективность. Регулярный мониторинг успеваемости, исследовательской активности и последующего трудоустройства выпускников способствует корректировке учебных планов в соответствии с меняющимися требованиями рынка труда и научных разработок. Кроме того, выявленная тесная корреляция между показателями, отражающими различные аспекты обучения и практики, указывает на комплексный характер улучшений, что в долгосрочной перспективе может привести к формированию единой платформы для подготовки будущих врачей и научных кадров, способных отвечать на вызовы современного здравоохранения.

Стремление к непрерывному качественному росту и поддержка инициатив с обеих сторон – китайской и российской – являются залогом того, что совместные программы по подготовке медицинских специалистов будут и дальше совершенствоваться и расширять свою научную и образовательную базу. В условиях глобализации медицинской науки и синтеза различных традиций оказания медицинской помощи такой формат сотрудничества открывает широкие перспективы для обеих стран, позволяя им не только укрепить взаимодействие, но и занять лидирующие позиции в мировой системе подготовки кадров для здравоохранения. В итоге положительная динамика, отраженная статистикой, должна стимулировать дальнейшие исследования, направленные на глубокое изучение механизма влияния российско-китайского партнерства в сфере клинической медицины, чтобы максимально эффективно использовать открывающиеся возможности и оптимизировать образовательные процессы, обеспечивая высокое качество медицинских услуг в будущем.

Социально-экономическая динамика, влияя на область медицины, отражается и в развитии студентов как будущих специалистов. Мониторинг трудоустройства и карьерного роста выпускников российско-китайских программ показывает, что многие находят применение своим навыкам не только в государственных учреждениях здравоохранения, но и в частном секторе, фармацевтических компаниях, научно-исследовательских организациях. Формируется своеобразный кадровый потенциал, гибко реагирующий на потребности рынка и способный к быстрым инновационным изменениям. Благодаря международному бэкграунду выпускники обладают широкими профессиональными связями, что зачастую облегчает поиск партнёров и ресурсов для запуска новых проектов. Важную роль играют и ассоциации выпускников, объединяющие специалистов, прошедших через образовательные программы, и создающие дополнительную платформу для обмена опытом и проведения научных конференций. Таким образом, несмотря на сложности и риски, уже сейчас просматриваются позитивные структурные изменения в медицинской сфере, которые становятся возможными благодаря двустороннему образовательному сотрудничеству.

Отвечая на вопрос о значении российско-китайских программ в клинической медицине и здравоохранении, эксперты указывают на тесную связь между улучшением качества медицинских услуг и повышением общего уровня профессиональной подготовки кадров. Процесс адаптации методов обучения, объединение технологических и научных ресурсов, формирование межкультурной среды и взаимное влияние образовательных парадигм ускоряют развитие как российской, так и китайской медицины, способствуя расцвету научного знания. При этом системный подход к сотрудничеству раскрывает потенциал перехода от точечных студенческих стажировок к более масштабным программам, которые могут охватывать весь диапазон подготовки – от бакалавриата до постдокторских исследований. Так формируется преемственность поколений и создаётся устойчивый мост между научными школами, позволяющий эффективно решать, как прикладные, так и фундаментальные задачи. Потребность в таких решениях только растёт, учитывая, что медицина находится в непрерывной трансформации, адаптируясь под новые вызовы и меняющуюся глобальную конъюнктуру.

Современные исследования эффективности транснациональных проектов указывают на важность системной оценки всех составляющих – учебной, научной, материальной, культурной и технологической. Для российско-китайских образовательных программ особую роль играет анализ обратной связи от студентов, преподавателей, кураторов практики и учреждений здравоохранения. Эти данные позволяют оперативно корректировать учебные планы, корректировать методику преподавания и улучшать условия для научного творчества. Вместе с тем результативность зависит и от сглаживания административных барьеров, поэтому совершенствование нормативной базы, регулирующей порядок выдачи сертификатов и разрешений на практику, становится приоритетом. Рассматривая эти задачи комплексно, организаторы имеют возможность обеспечить высокое качество обучения и комфортные условия для всех участников процесса, что позитивно сказывается на престижности российских и китайских медицинских вузов в глобальном образовательном пространстве.

Библиографический список

1. Гордиенко Е.Н. Из опыта международного сотрудничества в сфере медицинского образования – 30 лет спустя. *Тенденции развития науки и образования*. 2021; № 77-2: 18–21.
2. Бузинова Л.М., Башеров О.И., Голосова О.М., Павлишак Т.А. Управленческие стратегии повышения эффективности преподавания английского языка в неязыковых вузах. *Управление образованием: теория и практика*. 2025; № 2-1: 123–136.
3. Сун Х. Региональное взаимодействие российских и китайских медицинских вузов в 1990–2010-е гг. *Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества*. 2024; № 14: 601–605.
4. Сун Ц. Анализ текущей ситуации и перспектив российско-китайского сотрудничества в области медицины и здравоохранения. *Глобальный научный потенциал*. 2023; № 11 (152): 384–387.
5. Писклакова С.А. Межкультурная коммуникация в международной деятельности медицинского вуза: о российско-китайском сотрудничестве. *Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества*. 2022; № 1 (12): 357–359.
6. Матвеев В.И. Российская неделя здравоохранения: как реализуется профессиональный потенциал. *Мир измерений*. 2022; № 1: 59–62.
7. Ридигер А.В. О российско-китайском научно-образовательном сотрудничестве на современном этапе. *Информация и инновации*. 2022; Т. 17, № 2: 20–35.
8. Юань С., Чжан Ц. Сравнительный анализ профессионального образования между Россией и Китаем. *Столыпинский вестник*. 2024; Т. 6, № 8: 25–30.
9. Гармаева Т.Ц., Джулакян У.Л., Куликов С.М., Лазарева О.В. и др. Основные функции национальных медицинских исследовательских центров по организационно-методическому руководству профильными медицинскими организациями субъектов РФ в рамках выполнения приоритетных федеральных проектов национальной программы «Здравоохранение» до 2024 года. *Гематология и трансфузиология*. 2020; Т. 65, № S1: 24–25.
10. Разин М.А., Щербин А.В., Максимов М.Л., Кизлик О.О. Качественное медицинское образование – основа национальной безопасности Российской Федерации. *ОРГЗДРАВ: новости, мнения, обучения. Вестник ВШОУЗ*. 2023; Т. 9. № 4 (34): 118–119.
11. Ванденко В.А., Сидоренко С.В. Проблемы понимания теории и распространения лечебных методов традиционной китайской медицины в России (обзор литературы). *Курортная медицина*. 2023; № 1: 105–114.
12. Пряжникова О.Н. Инновационные подходы к развитию здравоохранения в азиатском регионе. *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература*. Серия 9: Востоковедение и африканистика. 2021; № 3: 113–122.
13. Бородина К.М. Изучение вовлеченности клиницистов между общественным здравоохранением и медицинской практикой. *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2021; Т. 10, № 3 (36): 79–81.
14. Су Ш., Ван Т. Особенности социального взаимодействия России и Китая в XXI веке. *Этносоциум и межнациональная культура*. 2023; № 10 (184): 162–168.
15. Фирсов Д.В., Жила Е.С., Атрощенко А.О. Инновационные подходы к оптимизации профессиональной подготовки медицинских кадров в условиях цифровой трансформации высшего образования в Российской Федерации. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; № 6-1: 163–172.

References

1. Gordienko E.N. Iz opyta mezhdunarodnogo sotrudnichestva v sfere medicinskogo obrazovaniya – 30 let spustya. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2021; № 77-2: 18-21.
2. Buzinova L.M., Basherov O.I., Golosova O.M., Pavlishak T.A. Upravlencheskie strategii povysheniya `effektivnosti prepodavaniya anglijskogo yazyka v neyazykovyh vuzah. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2025; № 2-1: 123-136.
3. Sun H. Regional'noe vzaimodejstvie rossijskih i kitajskih medicinskih vuzov v 1990-2010-e gg. *Rossiya i Kitaj: istoriya i perspektivy sotrudnichestva*. 2024; № 14: 601-605.
4. Sun C. Analiz tekuschej situacii i perspektiv rossijsko-kitajskogo sotrudnichestva v oblasti mediciny i zdravoohraneniya. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2023; № 11 (152): 384-387.
5. Pisklakova S.A. Mezhkul'turnaya kommunikaciya v mezhdunarodnoj deyatel'nosti medicinskogo vuza: o rossijsko-kitajskom sotrudnichestve. *Rossiya i Kitaj: istoriya i perspektivy sotrudnichestva*. 2022; № 1 (12): 357-359.
6. Matveev V.I. Rossijskaya nedelya zdravoohraneniya: kak realizuetsya professional'nyj potencial. *Mir izmerenij*. 2022; № 1: 59-62.
7. Ridiger A.V. O rossijsko-kitajskom nauchno-obrazovatel'nom sotrudnichestve na sovremennom `etape. *Informaciya i innovacii*. 2022; T. 17, № 2: 20-35.
8. Yuan' S., Chzhan C. Sravnitel'nyj analiz professional'nogo obrazovaniya mezhdu Rossiej i Kitaem. *Stolypinskij vestnik*. 2024; T. 6, № 8: 25-30.
9. Garmaeva T.C., Dzhulakyan U.L., Kulikov S.M., Lazareva O.V. i dr. Osnovnye funkcii nacional'nyh medicinskih issledovatel'skih centrov po organizacionno-metodicheskomu rukovodstvu profil'nymi medicinskimi organizaciyami sub`ektov RF v ramkah vypolneniya prioritetnyh federal'nyh proektov nacional'noj programmy «Zdravoohranenie» do 2024 goda. *Gematologiya i transfuziologiya*. 2020; T. 65, № S1: 24-25.
10. Razin M.A., Scherbin A.V., Maksimov M.L., Kizlik O.O. Kachestvennoe medicinskoe obrazovanie – osnova nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii. *ORGZDRAV: novosti, mneniya, obucheniya. Vestnik VShOUZ*. 2023; T. 9. № 4 (34): 118-119.
11. Vandenko V.A., Sidorenko S.V. Problemy ponimaniya teorii i rasprostraneniya lechebnyh metodov tradicionnoj kitajskoj mediciny v Rossii (obzor literatury). *Kurortnaya medicina*. 2023; № 1: 105-114.
12. Pryazhnikova O.N. Innovacionnye podhody k razvitiyu zdravoohraneniya v aziatskom regione. *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura*. Seriya 9: Vostokovedenie i afrikanistika. 2021; № 3: 113-122.
13. Borodina K.M. Izuchenie vovlechennosti klinicistov mezhdu obschestvennym zdravoohraneniem i medicinskoj praktikoj. *Azimut nauchnyh issledovanij: `ekonomika i upravlenie*. 2021; T. 10, № 3 (36): 79-81.
14. Su Sh., Van T. Osobennosti social'nogo vzaimodejstviya Rossii i Kitaya v XXI veke. *`Etnosocium i mezhnacional'naya kul'tura*. 2023; № 10 (184): 162-168.
15. Firsov D.V., Zhila E.S., Atroschenko A.O. Innovacionnye podhody k optimizacii professional'noj podgotovki medicinskih kadrov v usloviyah cifrovoj transformacii vysshego obrazovaniya v Rossijskoj Federacii. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024; № 6-1: 163-172.

Статья поступила в редакцию 21.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-344-347

Zolotov P.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tambov State University named after G.R. Derzhavin (Tambov, Russia), E-mail: pitirim93@gmail.com*

ALGORITHM FOR TEACHING STUDENTS THE SKILLS OF EXPRESSING AGREEMENT/DISAGREEMENT IN FOREIGN-LANGUAGE WRITTEN DIALOGIC SPEECH USING THE CHARACTER.AI CHAT APP. The article concerns teaching a foreign language using the Character.AI web app. The author of the article summarizes the conceptual provisions on the ways of expressing agreement and disagreement with the interlocutor, characteristic of the construction of the English language. Lexical, morphological and syntactic conditions for expressing agreement and disagreement in English are highlighted. The following distinctive features of chat applications are achieved during the study: interactivity, variability of styles and registers, the possibility of feedback, launching various interaction scenarios, adaptability to the level of students. The researcher proposes an algorithm for teaching students the skills of foreign-language written dialogic speech (expressing agreement/disagreement) using the Character.AI app, which includes nine stages. The article provides detailed methodological recommendations for teachers on the use of Character.AI web app in the educational process, which the teacher can use in their practice.

Key words: **foreign language teaching methods, written dialogic speech, artificial intelligence technologies, neural networks, Character.AI chat app**

П.Ю. Золотов, *канд. пед. наук, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: pitirim93@gmail.com*

АЛГОРИТМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАВЫКАМ ВЫРАЖЕНИЯ СОГЛАСИЯ/НЕСОГЛАСИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЧАТ-ПРИЛОЖЕНИЯ CHARACTER.AI

Статья посвящена обучению иностранному языку с применением веб-приложения Character.AI. Автором статьи обобщены теоретические положения о способах выражения согласия и несогласия с собеседником, характерные для строя английского языка. Выделяются лексические, морфологические и синтаксические способы выражения согласия и несогласия в английском языке. В ходе исследования были определены следующие отличительные черты чат-приложения Character.AI: интерактивность, вариативность стилей и регистров, возможность обратной связи, запуск различных сценариев взаимодействия, адаптивность к уровню обучающихся. Исследователем был предложен алгоритм обучения студентов навыкам иноязычной письменной диалогической речи (выражение согласия/несогласия) с применением приложения Character.AI, включающий девять этапов. В статье были даны подробные методические рекомендации по использованию веб-приложения Character.AI в учебном процессе, которые педагог может использовать в своей педагогической практике.

Ключевые слова: **методика обучения иностранным языкам, письменная диалогическая речь, технологии искусственного интеллекта, нейросети, чат-приложение Character.AI**

Информатизация образования началась еще в прошлом веке, когда появление электронно-вычислительной техники (электронизация) позволило оптимизировать работу с измерениями и подсчетами в технической образовательной сфере. Следующим этапом, расширяющим возможности использования компьютерной техники, стала цифровизация, когда более высокая производительность и удобный интерфейс вычислительных машин привлекали пользователей как в технической, так и в гуманитарной сфере. Появилось в некотором роде диалоговое взаимодействие между человеком и техническим средством. Процесс совершенствования компьютерных технологий привел к тому, что образование полностью интегрировало информационно-коммуникационные технологии. В последние годы активно развиваются различные модели искусственного интеллекта, что позволяет исследователям в педагогической области применять их в рамках обучения конкретных дисциплин.

В методике обучения иностранным языкам отмечается ряд исследований, направленных на выявление дидактического потенциала технологий искусственного интеллекта. В частности, педагогами-исследователями была разработана матрица инструментов искусственного интеллекта [1], были выделены виды обратной связи при обучении иностранному языку с помощью нейросетей [2], были предложены разнообразные методики обучения различным аспектам иностранного языка с применением технологий искусственного интеллекта [3].

Письменное диалогическое взаимодействие является очень популярным способом общения уже как минимум два десятилетия с тех пор, как начали появляться различные социальные сети и мессенджеры. Люди контактируют друг с другом, находясь на дистанции, посредством коротких сообщений. Письменная диалогическая коммуникация ввиду своей специфики, безусловно, отличается от устного общения. Будущим специалистам в области иностранного языка необходимо овладеть навыками диалогической письменной речи вследствие ее широкого распространения.

Одним из важных навыков диалогической речи на иностранном языке является выражение согласия или несогласия с собеседником. В процессе коммуникации говорящие неизбежно сталкиваются с различиями во вкусах, мнениях и предпочтениях. Чтобы выразить схожий взгляд с собеседником или, наоборот, возразить ему, нужно задействовать определенные лексико-грамматические структуры на иностранном языке, что может вызвать определенные трудности у не носителя языка из-за различия языковых средств выражения в родном и осваиваемом языках. Таким образом, мы можем заявить о том, что данное исследование является действительно актуальным.

Целью настоящего исследования является разработка алгоритма обучения студентов навыкам иноязычной письменной диалогической речи (выражение согласия/несогласия) с применением технологий искусственного интеллекта.

Для достижения заявленной цели необходимо решение следующих задач:

1. Выявить способы выражения согласия и несогласия с собеседником, характерные для строя английского языка.
2. Определить отличительные черты нейросети Character.AI, отражающие ее лингводидактический потенциал.
3. Выявить алгоритм обучения студентов навыкам иноязычной письменной диалогической речи (выражение согласия/несогласия) с применением нейросети Character.AI.
4. Сформулировать методические рекомендации по использованию нейросети Character.AI в учебном процессе.

Объектом настоящего исследования выступает процесс обучения студентов навыкам выражения согласия/несогласия в иноязычной письменной диалогической речи.

Научная новизна исследования заключается в применении инновационных цифровых технологий, таких как технологии искусственного интеллекта в методике преподавания иностранных языков, в частности в формировании навыков письменной диалогической речи.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии методической теории в области применения технологий искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам. Полученные результаты исследования могут послужить базой для дальнейших исследований в этой области и в конечном итоге способны привести к переосмыслению существующих на данный момент подходов в лингводидактике.

Практическая значимость исследования выражается в возможности использования готового пошагового алгоритма обучения студентов навыкам иноязычной письменной диалогической речи (выражение согласия/несогласия) с применением нейросети Character.AI. Этот алгоритм может быть адаптирован для применения в обучении иностранному языку на различных уровнях. Кроме того, в работе даны четкие методические рекомендации по организации работы в аудитории и вне аудитории с использованием применяемой технологии искусственного интеллекта.

В рамках исследования используется метод анализа научной литературы, а также методы классификации и обобщения.

Исследования в области применения приложения Character.AI в обучении иностранным языкам начались совсем недавно. За последний год можно отметить две научных работы, посвященные использованию вышеназванной нейросети в развитии речевых умений обучающихся: Сорокина Д.О. [4] и Филатова Е.М [5]. Оба исследователя в своих трудах вносят заметный вклад в определении лингводидактического потенциала данного веб-приложения.

Выражение согласия или несогласия с собеседником несет прагматически значимый характер, так как средства выражения находятся в зависимости от контекста речевого взаимодействия, уровня формальности общения, статуса собеседников и т. д.

Дёмушкина Т.Н. отмечает, что «речевые акты согласия и несогласия, имея высокую частотность в диалогической речи, могут выражаться как вербальными, так и невербальными элементами» [6, с. 220]. В настоящем исследовании мы фокусируемся только на вербальном выражении согласия и несогласия.

Согласие – «это констатация правильности и приемлемости мнения собеседника, оценка этого мнения как соответствующего действительности, выражение сходства позиций, взглядов коммуникантов» [7, с. 70]. При этом в прагматике различаются два вида согласия: полное и неполное.

Вербальными средствами выражения согласия в английском языке являются лексические и грамматические единицы. Лексические средства выражения согласия могут быть представлены в словах или словосочетаниях. Наиболее популярными словами для выражения согласия с собеседником являются слова: yes, yeah, sure, right [6] и т. д. К наиболее часто употребительным словосочетаниям этого речевого акта относятся следующие: I agree with you, so do I, you have a point here и другие. К некоторым из этих лексических средств могут быть добавлены интенсивы, такие как very, totally, absolutely.

Грамматические средства выражения согласия в английском языке имеют два вида: морфологический и синтаксический. На морфологическом уровне может происходить выражение согласия путем добавления аффиксов, а на синтаксическом уровне используются полные предложения для выражения согласия с собеседником.

Несогласие иначе может трактоваться как речевой акт негативной реакции, понимаемый как «реактивный акт, выражающий отрицательное отношение говорящего к действию или высказыванию собеседника, представляющий собой информативное, оценочное или императивное высказывание с различными эмоциональными оттенками (суждение, неодобрение и другие) и имеющий в речи определённое воплощение» [6, с. 222]. Несогласие также может быть выражено лексически, морфологически или синтаксически.

Веб-приложение (иначе чат-приложение) Character.AI, появившееся в 2021 году и начавшее свою работу в 2022 году, активно применяется в методике обучения иностранным языкам. Это приложение позволяет создавать виртуального собеседника для диалогического взаимодействия. Мы выделили пять отличительных характеристик этой нейросети, которые, на наш взгляд, создают возможность для ее успешного использования в качестве инструмента для обучения студентов навыкам выражения согласия или несогласия на английском языке.

Во-первых, приложение Character.AI предлагает возможность интерактивного общения. Взаимодействие с виртуальными персонажами позволяет моделировать различные диалоговые ситуации, где студент может выражать согласие или несогласие. Это является, по сути, заменой общения с носителем изучаемо-

Таблица 1

Алгоритм обучения студентов навыкам иноязычной письменной диалогической речи (выражение согласия/несогласия) с применением нейросети Character.AI

Название этапа	Действие педагога	Действие обучающихся
Этап 1. Введение	Определение аспекта для обучения через нейросеть, традиционное обучение	Изучение материала в традиционном виде
Этап 2. Выработка промпта	Создание/запуск чат-бота, ознакомление студентов с промптами	Фиксация промптов для дальнейшей работы
Этап 3. Демонстрация	Наглядный пример работы в чат-приложении Character.AI	Обзор примера работы в чат-приложении Character.AI
Этап 4. Первичное взаимодействие	Функция модератора и наблюдателя	Активное выполнение поставленной задачи
Этап 5. Обратная связь	Функция модератора и наблюдателя	Получение обратной связи от чат-бота
Этап 6. Повторное взаимодействие	Функция модератора и наблюдателя	Активное выполнение поставленной задачи
Этап 7. Работа в группах	Функция модератора и наблюдателя	Работы в мини-группах для закрепления материала
Этап 8. Обсуждение итогов	Модерация обсуждения	Обмен итоговым результатами
Этап 9. Рефлексия	Подведение итогов обучения	Высказывание замечаний и пожеланий

го иностранного языка, так как студенты зачастую могут испытывать дефицит в подобной практике.

Во-вторых, рассматриваемое в этом исследовании веб-приложение посредством сгенерированных чат-ботов может предложить задействование различных стилей и регистров общения. Это важная особенность данной нейросети, так как это может помочь обучающимся научиться выбирать, например, подходящие языковые средства выражения согласия или несогласия, чтобы они соответствовали социальному и культурному контексту коммуникации.

В-третьих, созданный виртуальный собеседник может сам же дать оценку репликам студентов в соответствии с заданными критериями, которые придумывает педагог. При этом не нужно использовать сторонние ресурсы, например, другие чат-боты и нейросети. С помощью подобной обратной связи студенты могут сделать соответствующие выводы и улучшить свои речевые навыки.

В-четвертых, приложение Character.AI имеет неограниченный потенциал для генерации различных чат-ботов, что может дать возможность для различных вариантов развертывания диалога. Виртуальный собеседник может быть максимально удачно подобран под каждого конкретного студента с учетом его особенностей и интересов.

Наконец, исходя из предыдущего пункта, можно отметить, что чат-боты в Character.AI могут быть настроены в соответствии с уровнем владения иностранным языком студентов, практикующих различные разговорные навыки.

Мы предлагаем следующий алгоритм обучения студентов навыкам иноязычной письменной диалогической речи (выражение согласия/несогласия) с применением нейросети Character.AI. Данный алгоритм состоит из девяти последовательных этапов.

Этап 1. Определение конкретного аспекта письменной диалогической речи, который будет отрабатываться с использованием нейросети. В данном конкретном случае этим аспектом является обучение выражению согласия и несогласия в рамках письменного диалога по определенной теме, актуальной для учащихся. На этом же этапе педагог дает теоретическую базу для студентов по выбранной тематике через традиционное обучение.

Этап 2. Педагог создает или выбирает уже заранее созданного чат-бота в чат-приложении Character.AI. На этом же этапе педагог формулирует запрос (промпт) к нейросети Character.AI для практики отработки нужного аспекта. В качестве примера приведем следующий промпт: *I am an English Language student. You are my conversation partner. Let's practice expressing agreement and disagreement in our dialogue. I start: I think social media is improving communication*.

Этап 3. На этом этапе педагог демонстрирует студентам, как взаимодействовать с нейросетью Character.AI и использовать подготовленный промпт. На этом этапе важно объяснить, как нейросеть может помочь развить письменные речевые навыки, в частности способы выражения согласия и несогласия в письменной форме на английском языке.

Этап 4. Данная фаза алгоритма предполагает, что студенты работают в нейросети, получив необходимые инструкции от педагога на предыдущих этапах. Они вступают во взаимодействие с чат-ботом для того, чтобы создавать ситуации для выражения согласия или несогласия.

Этап 5. Созданный чат-бот приложения Character.AI на данном этапе предоставляет обучающимся оценочную обратную связь. При этом он способен в соответствии с данным ему заданием определить правильность и уместность использования студентами тех или иных лексических и грамматических выражения согласия/несогласия. В качестве примера можно привести следующий запрос: *Provide feedback on my responses for expressing agreement or disagreement in our previous dialogue. Give advice on how I can improve my skills*.

Этап 6. После того как студенты получили от чат-бота на этапе 5 обратную связь, они должны приступить к повторному речевому взаимодействию с этим персонажем. Им следует постараться исправить те ошибки и недочеты, на которые указала нейросеть ранее.

Этап 7. По завершении речевой практики с чат-ботом, обучающиеся должны приступить к коллективной работе. В мини-группах или парах они начинают отработку навыков выражения согласия или несогласия в реальном, а не виртуальном общении. Это может быть, как письменное общение через мессенджеры, так и устное. Преподаватель должен варьировать уровень сложности диалогического взаимодействия обучающихся в зависимости от их уровня владения иностранным языком.

Этап 8. На предпоследнем этапе происходит обсуждение итогов работы внутри групп или пар. Педагог должен внимательно следить за этим процессом, чтобы затем он мог дать необходимую обратную связь.

Этап 9. На заключительном рефлексивном этапе педагог проводит глубокий анализ проведенного обучения. Студенты также участвуют в обсуждении открыто или анонимно, предлагая свои пожелания по улучшению. Все это должно помочь усовершенствовать процесс обучения. Добавление корректировок в промпты для нейросети, а также совершенствование чат-ботов может стать основой для отработки навыков выражения согласия и несогласия в будущем.

Предложенный выше алгоритм для наглядности представлен ниже в виде таблицы 1 с указанием действий педагога и обучающихся на каждом этапе.

Таким образом, вышеуказанный алгоритм предполагает реализацию организации работы образовательного процесса в триаде «обучающийся – преподаватель – искусственный интеллект» [8, с. 27].

Для более успешной реализации вышеприведенного алгоритма обучения студентов навыкам выражения согласия/несогласия в иноязычной письменной диалогической речи с применением нейросети Character.AI необходимо дать определенные методические рекомендации для педагогов.

Во-первых, следует ознакомиться с теорией и практикой использования нейросетей в образовательных целях, в том числе и веб-приложения Character.AI и ей подобных. Педагогический опыт, описанный в других исследованиях и методических разработках, может быть полезен для реализации вышеприведенного алгоритма. Кроме того, было бы полезным получить определенный опыт самостоятельного взаимодействия с чат-ботом, чтобы предупредить возникновение возможных возникающих трудностей в работе с нейросетью у студентов. Предложенный в этом исследовании алгоритм может быть использован в качестве примера для реализации обучения другим навыкам или аспектам речевого взаимодействия студентов на иностранном языке с помощью нейросетей.

Во-вторых, необходимо ознакомиться с процессом создания ботов для диалогового взаимодействия в чат-приложении Character.AI. Нужно помнить, что бот будет реагировать на реплики в том ключе, в котором он настроен. Создать бота можно с большим разнообразием характеристик. Он может быть соотнесен с конкретным реальным человеком из настоящего или прошлого, с персонажем художественной литературы, а может быть плодом собственного воображения пользователя. В диалоговом окне создания бота в Character.AI можно в первую очередь загрузить фото или рисунок в качестве аватара будущего собеседника. Безусловно, делать это необязательно, тем не менее для удобства использования все же рекомендуется. В качестве рисунка можно задействовать также сгенерированный продукт, например, через другую нейросеть, предназначенную для подобных целей. А генерацию картинки можно делегировать самим обучающимся, чтобы повысить вовлеченность в процесс.

Следующим полем для заполнения в диалоговом окне этого веб-приложения является имя персонажа. Оно может состоять из нескольких слов, а лимит для написания имени составляет 20 знаков. Далее дается лимит на 50 символов для того, чтобы добавить краткий слоган персонажа, лучшим образом описывающий его речевое поведение. Следующее поле представляет возможность более детально описать характер персонажа, на что выделяется до 500 символов. Интерфейс также дает возможность придумать несколько вариаций приветствия создаваемого виртуального собеседника. Есть также опция выбора случайно сгенерированного приветствия этого бота нейросетью. Кроме того, можно выбрать или же создать голос для персонажа, если есть желание производить взаимодействие через аудиоформат. Наконец, существует возможность выбора типа доступа к создаваемому боту, включающий общий доступ через поиск, по ссылке или только личный доступ пользователя, создающего данный конкретный персонаж.

Для того чтобы максимально эффективно использовать потенциал веб-приложения, необходимо создавать бот для подходящей педагогической задачи. Учитывая все вышеприведенные особенности, можно создать подходящего виртуального собеседника, который был бы полезен как в отработке тренируемых навыков, так и в предоставлении экспертной обратной связи. Педагогу целесообразно заранее протестировать чат-бота перед тем, как дать возможность студентам участвовать в подобном взаимодействии, чтобы предупредить нежелательные результаты и своевременно внести необходимые корректировки.

В-третьих, существует необходимость в четкой проработке промпта. Запрос, который используется педагогом, также должен быть протестирован и при необходимости скорректирован перед основными этапами работы.

В-четвертых, на этапах 4–6 педагог выполняет функцию модератора и наблюдателя. Студенты не должны быть предоставлены сами себе. У них могут возникать различного рода трудности в ходе выполнения задания, следовательно, может потребоваться помощь педагога. Работа в мини-группах также должна быть тщательно отслеживаема преподавателем для того, чтобы в финальных этапах было возможно подведение итогов с учетов всей полученной информации во время наблюдения, а также для выставления оценок за выполненную работу. Групповая работа может быть осуществлена с различным уровнем контроля или вмешательства со стороны педагога в зависимости от сложности темы или текущего уровня владения изучаемым языком студентов. Соответственно, педагог вправе применять сценарии-шаблоны для речевого взаимодействия студентов.

В-пятых, если есть возможность получить оценку и взгляд со стороны от другого педагога-коллеги во время реализации данного или схожего алгоритма, то это могло бы заметно повысить эффективность дальнейшего использования технологий искусственного интеллекта в процессе обучения.

Таким образом, в рамках решения первой задачи исследования были обобщены теоретические положения о способах выражения согласия и несогласия с собеседником, характерные для строя английского языка. Существуют лексические, морфологические и синтаксические способы выражения согласия и несогласия в данном языке.

В рамках решения второй задачи исследования были определены следующие отличительные черты чат-приложения Character.AI, отражающие ее лингводидактический потенциал: интерактивность, вариативность стилей и регистров, возможность обратной связи, запуск различных сценариев взаимодействия, адаптивность к уровню обучающихся.

В рамках решения третьей задачи исследования был предложен алгоритм обучения студентов навыкам иноязычной письменной диалогической речи (выражение согласия/несогласия) с применением нейросети Character.AI, включающей девять этапов.

В рамках решения четвертой задачи исследования были даны подробные методические рекомендации по использованию веб-приложения Character.AI в учебном процессе, которые педагог может использовать в своей педагогической практике.

Перспективы дальнейших исследований в области применения чат-ботов нейросети Character.AI видятся в экспериментальном обучении в группах с последующим количественным и качественным анализом полученных данных для выявления эффективности обучения письменным речевым навыкам иностранного языка с применением технологии искусственного интеллекта.

Отраженные в этой работе материалы могут быть предметом интереса педагогов иностранного языка и исследователей в области методики обучения иностранным языкам.

Библиографический список

1. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Евстигнеев М.Н. и др. Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2024; Т. 29, № 3: 559–588.
2. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту. *Язык и культура*. 2024; № 65: 242–261.
3. Золотов П.Ю. Использование нейросети chatgpt в обучении учащихся прагматическим маркерам. *Иностранные языки в школе*. 2025; № 2: 41–46.
4. Сорокин Д.О. Использование веб-приложения character.AI для развития умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся. *Иностранные языки в школе*. 2025; № 2: 59–65.
5. Филатов Е.М. Развитие у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе веб-приложения character.ai. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2024; Т. 29, № 5: 1248–1260.
6. Демушкина Т.Н. Согласие и несогласие как типы речевых актов в английской диалогической речи. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2015; Т. 1, № 3: 218–225.
7. Озаровский О.В. Способы выражения согласия-несогласия в современном русском языке. *РЯНШ*. 1974; № 6: 70–75.
8. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности. *Высшее образование в России*. 2023; Т. 32, № 10: 9–33.

References

1. Sysoev P.V., Filatov E.M., Evstigneev M.N. i dr. Matrica instrumentov iskusstvennogo intellekta v lingvometodicheskoj podgotovke buduschih uchitelej inostrannogo yazyka. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; T. 29, № 3: 559-588.
2. Sysoev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. Obratnaya svyaz' v obuchenii inostrannomu yazyku: ot informacionnyh tehnologij k iskusstvennomu intellektu. *Yazyk i kul'tura*. 2024; № 65: 242-261.
3. Zolotov P.Yu. Ispol'zovanie nejroseti chatgpt v obuchenii uchaschihsya pragmaticheskim markeram. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2025; № 2: 41-46.
4. Sorokin D.O. Ispol'zovanie veb-prilozheniya character.AI dlya razvitiya umenij inoyazychnogo rechevogo vzaimodejstviya obuchayuschihsya. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2025; № 2: 59-65.
5. Filatov E.M. Razvitie u studentov umenij inoyazychnoj kommunikativnoj deyatel'nosti na osnove veb-prilozheniya character.ai. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; T. 29, № 5: 1248-1260.
6. Demushkina T.N. Soglasie i nesoglasie kak tipy rechevyh aktov v anglijskoj dialogicheskoj rechi. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2015; T. 1, № 3: 218-225.
7. Ozarovskij O.V. Sposoby vyrazheniya soglasiya-nesoglasiya v sovremennom russkom yazyke. *RYaNSh*. 1974; № 6: 70-75.
8. Sysoev P.V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: osvedomlennost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavatelyami vysshej shkoly tehnologij iskusstvennogo intellekta v professional'noj deyatel'nosti. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; T. 32, № 10: 9-33.

Статья поступила в редакцию 21.07.25

УДК 378.147:81 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-347-350

Melnichuk M.V., *Doctor of Sciences (Economics), Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: MVMelnichuk@fa.ru*
Starodubtseva E.A*., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: easma@ya.ru*

THE GENESIS AND TRANSFORMATION OF MOTIVATIONAL DETERMINANTS IN FOREIGN LANGUAGE. The article examines the mechanisms that stimulate intercultural interaction, based on the perception of foreign cultural elements during foreign language learning, as well as their analysis through sociohistorical facts, considering the evolving role of a foreign language—from a tool for immediate communication in the distant past to an essential component of professional identity in today's globalized world. Unlike traditional approaches that focus primarily on how to improve foreign language teaching effectiveness, this article fundamentally redefines the importance of cultivating motivation for learning. The authors treat the challenge of effective language acquisition as a multifaceted construct, where motivation plays a crucial role. The study demonstrates that professionally oriented language instruction inherently allows for a focus on specific teaching methods and techniques, precisely because learners already possess the necessary motivational foundation.

Key words: **history of language teaching methodology, professionally oriented language teaching, motivation, globalization of education, intercultural communication**

М.В. Мельничук*, д-р экон. наук, канд. пед. наук, проф., зав. каф. английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: MVMelnichuk@fa.ru*
Е.А. Стародубцева*, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: eastarodubtseva@fa.ru*

ГЕНЕЗИС И ТРАНСФОРМАЦИЯ МОТИВАЦИОННЫХ ДЕТЕРМИНАНТ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье рассматриваются стимулирующие механизмы межкультурного взаимодействия, основанные на восприятии элементов чужой культуры при изучении иностранного языка, а также их анализ на основе социально-исторических фактов с учетом изменения роли иностранного языка от инструмента сиюминутной коммуникации в далеком прошлом до неотъемлемого компонента профессиональной идентичности в современных условиях глобализации. В отличие от традиционной акцентуации внимания на вопросах, как именно повысить эффективность обучения иностранному языку, в статье принципиально по-новому анализируется формирование мотивации к продуктивному образовательному процессу. Авторы рассматривают проблему эффективности обучения иностранному языку как многоаспектный конструкт, в котором принципиальную роль играет мотивационная составляющая. В результате аргументированно обосновывается, что профессионально ориентированное обучение позволяет сосредоточиться на конкретных методах и приемах преподавания иностранного языка априори ввиду наличия необходимой мотивационной составляющей у обучающихся.

Ключевые слова: **история лингводидактики, профессионально ориентированное обучение, мотивация, глобализация образования, межкультурная коммуникация**

Социокультурные и социально-экономические изменения оказывают свое влияние и на изучение, и на преподавание иностранных языков. Учитывая, что практическая необходимость в приобретении возможности общения на неродном языке является одной из древнейших, представляется небезосновательной попытка проследить исторический дискурс межъязыкового обучения вплоть до настоящего времени. Современная эпоха небывалого до сих пор технологического и информационного взрыва все настойчивее выявляет проблему **мотивационной** составляющей в образовательном процессе, которая заключается в значительном сравнительном отставании эволюционного психологического развития человека от авангардного информационного потока, который этому человеку необходимо не только усвоить, но и переработать адекватно синхронному социальному развитию, что и определяет актуальность темы данного исследования.

Цель данной статьи – проследить эволюцию причин и мотивации изучения иностранных языков (ИЯ) как профессионального инструмента от утилитарной необходимости в древних цивилизациях до современных смыслообразующих образовательных моделей, для того чтобы понять, как исторический контекст влиял на цели и методы языкового обучения. В работе последовательно решаются несколько взаимосвязанных исследовательских задач:

– ретроспективный анализ исторических условий возникновения феномена овладения навыком передачи и приема информации на неродном языке. Эта задача непосредственно связана с необходимостью выявления ключевых детерминант трансформации языковых практик, обусловленных социокультурными и историческими изменениями;

– выявление изменения значения мотивации обучающихся к освоению иностранного языка, необходимого для непосредственно практического применения, в разные периоды развития человеческого общества;

– логическое обоснование постулата о том, что на данном этапе именно профессионально ориентированный иностранный язык соответствует мотивационному посылу студентов неязыковых вузов как будущих специалистов со знанием ИЯ в своей области.

Научная новизна заключается в авторском комплексном подходе, придающим особую значимость мотивационным аспектам передачи социокультурного наследия в ходе цивилизационного развития в процессе изучения иностранного языка. Исследование базируется на интегративной концепции, объединяющей достижения исторической лингводидактики, философии языка и современных теорий профессионального образования.

Теоретическая значимость заключается в систематизации историографии методов преподавания ИЯ, определении корреляции социокультурных изменений с педагогическим парадигмами, а также обосновании мотивации как многоаспектного конструкта, где профессиональные императивы становятся ключевым драйвером обучения, в том числе ИЯ.

Практическая значимость работы заключается в обосновании вывода об эффективности обучения иностранному языку в форме профессионально ориентированного обучения на основании анализа исторического опыта преподавания и изучения ИЯ.

Методологическая основа исследования объединяет несколько взаимодополняющих методов: историко-генетический метод выявляет преемственность и трансформацию языковых практик; компаративный анализ сравнивает образовательные парадигмы в историко-региональном контексте; дискурс-анализ исследует эволюцию профессиональных языковых потребностей; системный подход раскрывает взаимосвязь между социокультурными изменениями и развитием языкового образования.

Теоретическую базу исследования составляют следующие взаимосвязанные блоки: философско-методологические концепции языка, разработанные Л. Витгенштейном, М. Хайдеггером и Ю. Хабермасом [1; 2; 3]; историко-педагогические работы Келли [4], Хауэтта и Смита [5]; теории профессионально ориентированного обучения, представленные в трудах Т. Дадли-Эванса и М.Дж. Сент-Джона, Арно-Масиа и Манчо-Барес [6; 7].

Анализ научной литературы позволяет реконструировать генезис профессионально ориентированного подхода к преподаванию иностранных языков как сложный многофакторный процесс, детерминированный социокультурными и образовательными трансформациями. Фундаментальный труд Келли [4] представляет собой уникальное панорамное исследование двадцатипятивековой истории языковой педагогики. Его анализ выявляет циклические закономерности в чередовании формально-лингвистических и функционально-прагматических подходов, что позволяет рассматривать современные профессионально ориентированные методики как закономерный этап этой исторической спирали.

В работе Ховатта и Смита [5] представлена оригинальная периодизация эволюции языковой дидактики, критически переосмысляющая традиционную «мифологию методов». Авторы демонстрируют, как британская и континентальная традиции, восходящие к классическому античному тривиуму, постепенно трансформировались в сторону прагматически ориентированных моделей, что впоследствии кристаллизовалось в концепции ESP (English for Specific Purposes – английский язык для специальных целей).

Работа Хильгендорфа [8] вносит существенный вклад в понимание социокультурной обусловленности языковых методик, прослеживая их корреляцию с меняющимися общественными потребностями – от религиозной проповеди до академической мобильности и транснационального бизнес-взаимодействия.

Исследование Пембертона [9] проливает свет на переломный период языковой дидактики конца XIX – начала XX веков, когда новаторские методы Марселя, Гуэна и Берлица заложили основы современного профессионально ориентированного подхода через акцент на формировании рецептивных навыков и ситуативной применимости языковых знаний.

Существует много работ, анализирующих корреляцию мотивации и результатов изучения иностранных языков, однако их основной недостаток – отсутствие комплексного анализа этой взаимосвязи и ее изменений (приведем только несколько из последних публикаций: Julian D.T., Dauba J.G., 2024; Tariq I., Hamza A., Ullah K., 2024; Chi A.L., 2025 [10; 11; 12]).

Обобщая представленные исследования, можно выделить три ключевых вектора исторического развития профессионально ориентированного обучения иностранным языкам:

– от абстрактно-нормативного к контекстуально-функциональному подходу;

– от изолированного языкового обучения к интеграции с профессиональными дисциплинами;

– от унифицированных методик к дифференцированным моделям, учитывающим специфику профессиональных дискурсов.

Авторам представляется немаловажным рассмотреть на примере изучения иностранных языков более общие принципы и закономерности образования в целом, а именно – **мотивационную** составляющую обучающихся. Понимание и правильное применение этих принципов может значительно усилить эффективность педагогических методик. Основой для понимания побудительных причин деятельности человека в настоящее время считаются работы Абрахама Маслоу [13], в которых постулируется последовательный переход от удовлетворения так называемых «низших» потребностей к потребностям высшего порядка. Предполагается, что чем ниже уровень потребностей человека, тем ближе они к своей физиологической основе. И наоборот, по мере удовлетворения потребностей «животного» характера набирают силу более «человеческие» стремления. Таким образом, схематично изображая процесс возрастания уровня мотивации в виде пирамиды, можно выделить следующие группы потребностей: физиологические (еда, сон, воздух – все, что нужно для выживания) – безопасности (защита, уверенность в сохранении жизни и здоровья) – социальные (любовь, дружба, семья) – статусные (уважение, осознание собственной значимости) – самоактуализации (поиск смысла жизни, полное раскрытие личного потенциала). Несмотря на то что подавляющее большинство педагогических методик по умолчанию исходит из того, что потребность в обучении является одним из уровней так называемой «пирамиды потребностей», этой потребности в самой пирамиде не обнаруживается вовсе. Последователи Маслоу, развивавшие его идеи о мотивации [14; 15], также не находят в человеке заложенного от природы желания учиться. И, таким образом, представляется совершенно непродуктивной идея поиска оптимальной методики преподавания, подразумевающая наличие такой потребности. Подавляющее большинство талантливых педагогов прилагают си-

стематические усилия, направленные на выстраивание эффективного учебного процесса, не отдавая себе отчета в том, что эта задача невыполнима без понимания сугубо инструментальной роли образования в мотивации его получения. Действительно, достаточно очевидно, что мотивация при этом изучении состоит в удовлетворении потребностей в соответствии с их иерархией, начало которой находится в вынужденных иноязычных контактах во время античных войн для сохранения жизни и выживания в плену и рабстве, в необходимости приграничной торговли для зарабатывания средств для обеспечения своей семьи продуктами, жильем, одеждой. Одним из показательных примеров является работа древних писцов-переводчиков с их принадлежностью своему клану и гарантированным заработком, затем возникновение подвижников самообразования и передачи накопленных знаний последующим поколениям, по праву пользующихся признанием и уважением высших государственных сановников. И, наконец, знание иностранного языка как признак высшего сословия, знак особого статуса и принадлежности к кругу избранных.

Представляется крайне важным обратить внимание преподавательского состава на эти различия в мотивации при освоении иностранных языков в настоящее время. Очевидно, что с развитием цивилизации утилитарные цели выживания утратили свою актуальность, но зато многократно возросло число сугубо гуманитарных целеполаганий: ощущение себя гражданином мира, общение в планетарном масштабе в сферах бизнеса, искусства, религии; кругосветные путешествия; в конце концов регулярное использование социальных сетей – все это требует внимания и учета при определении объема, глубины погружения и методических подходов в преподавании иностранных языков.

Наряду с этим нужно отдавать отчет в том, что зачастую у преподавателя фактически нет ни возможностей, ни времени, а иногда и достаточных компетенций для всестороннего анализа мотивационной картины обучаемых. Эта задача сложнее, чем кажется на первый взгляд. Если мы даже допустим наличие требуемых условий для проведения широкого спектра опросов, анкетирования, собеседований и подобных мероприятий, направленных на выявление мотивов учащихся, то вынуждены будем констатировать не очень значительную корреляцию между предлагаемыми ответами и действительными побудительными причинами, поскольку реальная мотивация является порождением подсознательных психических процессов и в большинстве случаев скрыта от сознания самих мотивированных субъектов.

Что касается преподавания иностранных языков, то решение данной проблемы, а именно – определение наличия и степени мотивации к изучению иностранных языков, в настоящее время можно найти в логичном обращении к их профессионально ориентированному изучению. Такой подход позволяет во многом исключить из процесса преподавания вопрос мотивации для изучения иностранного языка или, точнее, перенести его «на уровень выше», так как иностранный язык в таком случае становится одним из предметов изучения, освоить которые необходимо для получения специальности. Выбор профессии, способа и уровня овладения ею представляется более конкретным и определенным в ментальном отношении, чем изучение отдельных отраслей знания безотносительно к потенциальному их воплощению. В качестве примера можно рассмотреть студента, обучающегося по направлению подготовки «Экономика», который должен освоить не только профильные экономические и финансовые дисциплины, но и приобрести определенный объем знаний в области информационных технологий, отдельных разделов математики, основы теории управления и, в том числе, получить достаточно высокий уровень владения одним из иностранных языков, позволяющий непрерывно совершенствовать свой уровень профессионализма. Иностранный язык, прежде всего английский, за счет анализа аналитических материалов и статистики позволяет быть в курсе происходящих изменений в странах, интегрированных в международную экономическую систему.

Еще одним преимуществом профессионально ориентированного обучения иностранному языку, непосредственно вытекающим из первого, является понимание и реализация структурированной программой обучения с четко определенными целью и задачами и детально проработанной методикой преподавания. Поскольку вместе с проблемой выяснения мотивации данный подход к изучению во многом снимает вопросы об объеме изучаемого материала, его грамматической и лексической характеристик, тематической особенности, преподаватель может акцентировать время и силы на различных аспектах **практического** применения конкретных языковых конструктов и усиленной работе по выработке навыков их использования. Конечно, подобный подход к учебному процессу требует определенной подготовки от преподавателя, который должен сам освоить необходимый минимум знаний в той профессиональной области, специалистов которой он учит иностранному языку. Так, для преподавания иностранного языка студентам, обучающимся по направлению подготовки «Прикладная математика», педагогу необходимо не только знать специальные лексические единицы и конструкции, такие как дифференциал, интегральное исчисление, дискриминант и пр., но и иметь представление о том, что представляют собой эти понятия, какова область их применения. Аналогично, будущим финансистам необходимо преподавать дисциплину «Иностранный язык», владея понятиями деривативов, ключевой ставки рефинансирования, таргетирования инфляции, для чего необходимо иметь базовый уровень знаний. Конечно, такой подход требует более значительных трудозатрат при подготовке к занятиям, но он позволяет достичь результативности за счет практической направленности в сочетании с заведомо **мотивированным** подходом со стороны обучающихся. Историческая эволюция методов обучения иностранным языкам демонстрирует сложную взаимосвязь между педагогическими подходами и мотивацией обучающихся, где далеко не всегда наблюдалось прямое соответствие между вопросом «как учить» и «зачем учить». На протяжении веков доминирование тех или иных методических принципов часто определялось не столько реальными потребностями изучающих язык, сколько существующими образовательными парадигмами, технологическими возможностями эпохи и даже политическими факторами. Таблица 1 суммирует методы, подходы и инструменты преподавания ИЯ в хронологическом порядке.

В античный и средневековый периоды преобладал грамматико-переводной метод, который, несмотря на свою явную ориентацию на формальное знание правил, применялся как для сакральных целей (изучение латыни духовенством), так и для прагматических (подготовка чиновников в Римской империи). Этот парадокс – расхождение между инструментальной мотивацией (прагматической причиной изучения ИЯ) обучающихся и формальным содержанием обучения –

Таблица 1

Хронологическая таблица методов, подходов и инструментов обучения иностранным языкам

Период	Методы, подходы и инструменты	Характерные черты	Примеры применения
III–II век до н.э.	Глоссарии, метод заложничества	Утилитарный подход, обучение через погружение	Двуязычные таблички Эблы
Античность	Грамматико-переводной метод, билингвальные таблички	Формализация правил, акцент на письменную речь	Александрийская школа
Средневековье	Схоластический метод, интерлинеарные переводы	Религиозный контекст, механическое запоминание	Монастырские школы
XVI–XVIII вв.	Классический грамматико-переводной метод	Изучение классических текстов	Образование элиты
XIX век	Натуральный метод, прямой метод	Имитация естественного усвоения родного языка (запрет на родной язык; интуитивное усвоение)	Метод Берлица
Начало XX века (1900–1940)	Аудиовизуальный метод	Сочетание звука и изображения; структурные упражнения; повторение моделей	Армейские языковые программы; Курсы для иммигрантов
Середина XX века (1940–1975)	Аудиолингвальный метод	Механическое зазубривание; паттерн-практика; Бихевиористский подход	Курсы FSI (США); Советские языковые вузы
Конец XX века (1975–2000)	Коммуникативный подход	Акцент на реальное общение; ситуативное обучение; развитие всех видов речевой деятельности	Европейские языковые школы Кембриджские курсы CELTA
XXI век (2000–н.в.)	CLIL, ESP, смешанные и цифровые методы	Blended learning (онлайн+офлайн); Геймификация; персонализированное обучение; предметно-языковое обучение; профессиональная направленность	корпоративное обучение; онлайн-платформы; VR; ИИ

стал характерной чертой ранних этапов языковой педагогики. Схоластический метод Средневековья, построенный на механическом заучивании, вступал в явное противоречие с интегративными мотивами студентов, стремившихся к социальному продвижению через владение языком. Перелом наступил в XIX веке с появлением метода Берлица, который впервые попытался синхронизировать методику (прямое обучение без перевода) с коммуникативными потребностями учащихся. Однако и здесь наблюдалась диспропорция – в то время как метод декларировал развитие естественных языковых навыков, его коммерческий успех во многом основывался на престижной мотивации буржуазии, желавшей демонстрировать социальный статус через владение иностранными языками. XX век принес осознание необходимости учета мотивационных факторов в методике. Аудиолингвальный метод, разработанный в период Второй мировой войны, стал первым примером сознательного приведения методики в соответствие с внешней инструментальной мотивацией (быстрая подготовка военных переводчиков). Последующее развитие коммуникативного подхода уже напрямую увязывало способы обучения с интегративными и познавательными мотивами учащихся.

Современная эпоха характеризуется попытками комплексного учета всего спектра мотивации через дифференциацию методов. Эффективная методика должна одновременно обеспечивать инструментальные потребности (внешняя мотивация), стимулировать познавательный интерес (внутренняя мотивация) и учитывать идентификационные аспекты (интегративная мотивация). Такой многофакторный подход отражается в современных смешанных методиках, сочетающих технологическую эффективность с персонализацией обучения. Однако исторический анализ показывает, что разрыв между «как» и «зачем» в языковом обучении до конца не преодолен. Цифровые технологии, предлагая инновационные способы обучения, часто сосредотачиваются на методическом аспекте в ущерб мотивационному. Этот перманентный дисбаланс между педагогическими средствами и образовательными целями остается ключевой проблемой методики преподавания языков, требующей постоянного переосмысления исторического опыта и новых научных исследований.

Изучение иностранного языка во все эпохи изначально носило сугубо прикладной характер, и это неизбежно оказывало определяющее влияние на сам характер, объем и методические основы обучения. На разных этапах общественного развития и в различных исторических условиях степень важности и социальной значимости владения неродным языком существенно изменялись. С развитием цивилизации непосредственно утилитарный характер знания и использования определенных языков становился гораздо более опосредованным вследствие роста и усложнения социального устройства.

Другой причиной утраты прямой связи между освоением иностранного языка и практическим основанием этого освоения является специфика самого предмета изучения, поскольку язык по своему существу выступает не только как способ для достижения взаимопонимания между представителями разных народов, но является фундаментальным средством постижения иной культуры и может приносить индивиду дополнительную функциональную значимость.

Увеличивающийся со временем разрыв между мотивацией к изучению иностранного языка и реальными практическими результатами усугубляется тем, что индивид зачастую не в состоянии дать отчет своим действительным стимулам к обучению и пытается освоить иностранный язык из абстрактных соображений соответствия неким стандартам уровня индивидуального развития, принятым в современном обществе. С точки зрения педагога, профессионально ориентированное обучение иностранному языку позволяет преподавательскому составу, не погружаясь глубоко в несвойственные ему проблемы психологии мотивации, сосредоточиться в большей мере на образовательном процессе.

Перспективы дальнейших исследований предусматривают, прежде всего, критический анализ мотивационной составляющей обучения, который предполагает сопоставление социально-экономических стимулов, существующих в различные периоды развития индустриального и постиндустриального общества (гибкие навыки, удаленная работа). Значительный потенциал имеет исследование интеграции цифровых технологий в языковое образование. В частности, перспективным направлением представляется изучение возможностей искусственного интеллекта и технологий виртуальной реальности в обучении иностранным языкам – могут ли современные алгоритмы заменить традиционные методы вроде «эдаббовского» повторения и копирования текстов на моделирование конкретных ситуативных задач, требующих от учащегося решения с применением полученных языковых навыков. Эти направления открывают новые горизонты для понимания как исторических истоков, так и будущих траекторий развития профессионально ориентированного языкового образования.

Статья может представлять интерес для учителей и преподавателей иностранных языков.

Библиографический список

1. Wittgenstein L. *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell, 2009.
2. Хайдеггер М. Путь к языку. *Время и бытие: Статьи и выступления*. Москва, 1993.
3. Хабермас Ю. *Моральное сознание и коммуникативное действие*. Перевод с немецкого Д.В. Скляднева. Санкт-Петербург: Наука, 2001.
4. Kelly L.G. *25 Centuries of Language Teaching: An Inquiry into the Science, Art, and Development of Language Teaching Methodology*. Rowley: Newbury House, 1969.
5. Howatt A.P.R., Smith R. The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective. *Language & History*. 2014; Vol. 57, № 1: 75–95.
6. Dudley-Evans T., St John M.J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Available at: https://scispace.com/pdf/developments-in-english-for-specific-purposes-a-multi-c94xeocpny.pdf
7. Arnó-Macià E., Mancho-Barés G. The Role of Content and Language in Content and Language Integrated Learning (CLIL) at University: Challenges and Implications for ESP. *English for Specific Purposes*. 2015; Vol. 37: 63–73.
8. Hilgendorf S.K. History of Language Teaching Methods. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. 2020: 1–5.
9. Pemberton I. Historical Teaching Approaches. *Innovations in English Language Teaching*. 2024: 7–15.
10. Julian D.T., Dauba J.G. Relationship between English language learning motivation and students' language performance. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*. 2024; Vol. 06, Issue 10: 1206–1221.
11. Tariq I., Hamza A., Ullah K. The Role of Motivation in Second Language Learning. *Quantic Journal of Social Sciences and Humanities*. 2024; Vol. 5, № 4: 84–89.
12. Chi A.L. Must Motivation Come from Within? Narrative of a Language Learning Experience. *rEFLections.* 2025; Vol. 32, № 2. Available at: https://doi.org/10.61508/refl.v32i2.281400
13. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Питер, 2022.
14. Deci E.L., Ryan R.M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000; Vol. 11, № 4: 227–268. Available at: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
15. *The Oxford Handbook of Self-determination Theory.* Oxford: Oxford University Press, 2023. Available at: https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=LMGoEAAAQBAJ

References

1. Wittgenstein L. *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell, 2009.
2. Hajdegger M. Put' k yazyku. *Vremya i bytie: Stat'i i vystupleniya*. Moskva, 1993.
3. Habermas Yu. *Moral'noe soznanie i kommunikativnoe dejstvie*. Perevod s nemeckogo D.V. Sklyadneva. Sankt-Peterburg: Nauka, 2001.
4. Kelly L.G. *25 Centuries of Language Teaching: An Inquiry into the Science, Art, and Development of Language Teaching Methodology*. Rowley: Newbury House, 1969.
5. Howatt A.P.R., Smith R. The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective. *Language & History*. 2014; Vol. 57, № 1: 75-95.
6. Dudley-Evans T., St John M.J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Available at: https://scispace.com/pdf/developments-in-english-for-specific-purposes-a-multi-c94xeocpny.pdf
7. Arnó-Macià E., Mancho-Barés G. The Role of Content and Language in Content and Language Integrated Learning (CLIL) at University: Challenges and Implications for ESP. *English for Specific Purposes*. 2015; Vol. 37: 63-73.
8. Hilgendorf S.K. History of Language Teaching Methods. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. 2020: 1-5.
9. Pemberton I. Historical Teaching Approaches. *Innovations in English Language Teaching*. 2024: 7-15.
10. Julian D.T., Dauba J.G. Relationship between English language learning motivation and students' language performance. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*. 2024; Vol. 06, Issue 10: 1206-1221.
11. Tariq I., Hamza A., Ullah K. The Role of Motivation in Second Language Learning. *Quantic Journal of Social Sciences and Humanities*. 2024; Vol. 5, № 4: 84-89.
12. Chi A.L. Must Motivation Come from Within? Narrative of a Language Learning Experience. *rEFLections.* 2025; Vol. 32, № 2. Available at: https://doi.org/10.61508/refl.v32i2.281400
13. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg: Piter, 2022.
14. Deci E.L., Ryan R.M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000; Vol. 11, № 4: 227-268. Available at: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
15. *The Oxford Handbook of Self-determination Theory.* Oxford: Oxford University Press, 2023. Available at: https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=LMGoEAAAQBAJ

Статья поступила в редакцию 21.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-351-354

Bystray E.B., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Theory and Practice of Foreign Languages, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: bistraieb@cspu.ru*
Chelpanova E.V.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of the English Language, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: chelpanovaev@cspu.ru*
Skorobrenko I.A., *teaching assistant, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: skorobrenkoia@cspu.ru*

SOFT POWER STRATEGY AS A BASIS FOR RUSSIA-AFRICA COOPERATION IN THE FIELD OF EDUCATION: EXPERIENCE IN WORKING WITH STUDENTS FROM MALI AND SENEGAL AT A TEACHERS' TRAINING UNIVERSITY. The article substantiates the techniques and methods of implementing "soft power" as a strategy for Russia's cooperation with Africa in the context of teachers' training. The "soft power" strategy is a combination of external, geopolitical and economic levers of influence based on the state's international authority, as well as internal sociocultural factors, where education serves as an important resource for promoting Russian interests. Using the example of partnership between the South Ural State Humanitarian Pedagogical University and universities and lyceums in Mali and Senegal, the authors identify the main factors that affect the export of Russian pedagogical education to African countries and stimulate or hinder the influx of students from these countries. The serious challenges to the soft power strategy are external and include high competition with Western countries in the educational services market. The study provides analysis of difficulties faced by African students in Russia, including language and sociocultural barriers, adaptation issues, and low motivation. Based on the analysis of scientific literature, documents, media resources, and the experience of cooperation between South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mali and Senegal, the authors have identified a set of measures that can be fulfilled to successfully implement the soft power strategy in training African teachers by Russian lecturers. The authors conclude that the systematic and targeted implementation of these measures can strengthen Russia's position in the African educational market and create a solid foundation for long-term cooperation in the field of teacher training.

Key words: **"soft power," cooperation between Russia and Africa, pedagogical education, foreign students' adaptation, professional pedagogical training of foreign-speaking students, student counseling service**

The article is prepared with the support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the state assignment of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University to carry out research on the topic "Getting to Know Russia: History and Modernity": Digital Educational Environment for Learning Russian as a Foreign Language (Based on the Countries of Mali and Senegal) (SITN-2025-0014), No. of State Registration of the Topic 1024040700002-0-5.3.1

Е.Б. Быстрай*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и практики иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (ЮУрГГПУ), г. Челябинск, E-mail: bistraieb@cspu.ru*
Е.В. Челпанова*, канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ЮУрГГПУ), г. Челябинск, E-mail: chelpanovaev@cspu.ru*
И.А. Скоробренко, *асс., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ЮУрГГПУ), г. Челябинск, E-mail: skorobrenkoia@cspu.ru*

СТРАТЕГИЯ «МЯГКОЙ СИЛЫ» КАК ОСНОВА СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИИ И СТРАН АФРИКАНСКОГО КОНТИНЕНТА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ ИЗ МАЛИ И СЕНЕГАЛА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье обосновываются приёмы и методы реализации «мягкой силы» как стратегии взаимодействия России и Африки в области педагогического образования. Стратегия «мягкой силы» представляет собой сочетание внешних, геополитических и экономических рычагов влияния, основанных на авторитете государства на международном уровне, и внутренних социокультурных факторов, среди которых образование выступает важным ресурсом продвижения российских интересов. На примере сотрудничества ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ с университетами Мали и Сенегала авторы определяют основные факторы, которые влияют на экспорт российского педагогического образования в страны Африки и стимулируют или тормозят приток студентов из этих государств. Серьёзные вызовы стратегии «мягкой силы» имеют внешний характер и включают высокую конкуренцию с западными странами на рынке образовательных услуг. В исследовании подчёркивается, что трудности, с которыми сталкиваются африканские студенты в России, имеют языковой, социокультурный адаптационный, мотивационный и финансовый характер. Анализ научной литературы, документов, ресурсов СМИ, а также опыт сотрудничества ЮУрГГПУ с Мали и Сенегалом позволили описать перечень мероприятий, которые обеспечат успешное воплощение стратегии «мягкой силы» в педагогическом образовании. Вывод, который формулируют авторы, обосновывает необходимость систематической целенаправленной реализации данных мер, что позволит укрепить позиции России на африканском образовательном рынке и заложить надёжный фундамент для долгосрочного партнёрства в сфере подготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: **российско-африканское сотрудничество, «мягкая сила», экспорт педагогического образования, профессиональная подготовка учителей, студент-инофон, адаптация иностранных студентов, психолого-педагогическое сопровождение**

Статья подготовлена при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания ЮУрГГПУ на выполнение НИР ««Знакомимся с Россией: история и современность»: цифровая образовательная среда изучения русского языка как иностранного (на примере стран Мали и Сенегал) (SITN-2025-0014)», № государственной регистрации темы 1024040700002-0-5.3.1

На фоне геополитических изменений стремление России увеличить своё присутствие в Африке может быть охарактеризовано как конвергенция стратегических связей во всех областях взаимодействия: в экономическом партнёрстве на основе инвестирования в различные отрасли промышленности; в торговле за счёт роста товарооборота между Россией и Африкой; в военном сотрудничестве через поставки оружия, совместные учения и подготовку военных; в технологическом обмене: Россия делится информационными технологиями и инновациями в сфере медицины и экологии; на политической арене в виде поддержки африканских стран на форумах и в рамках международных организаций; в сфере образования, науки и культуры.

Культурно-гуманитарное сотрудничество России и стран африканского континента имеет особую значимость, так как закладывает в долгосрочной перспективе основу всех остальных способов взаимодействия. Гуманитарное сопровождение бизнеса, торговых и политических мероприятий привлекает и вовлекает партнёров, позволяет добиться желаемого добровольно, без использования принудительных мер, поэтому получило название «мягкая сила» [1]. В широком понимании «мягкая сила» – это «совокупность внешних и внутренних факторов государства. К первым относится внешняя политика, авторитет в международных делах; положение в глобальной иерархии… Ко вторым, социокультурным факторам, относятся идеология; менталитет нации; ценности; культура страны» [2, с. 29]. Для дальнейшего продвижения интересов России в Африке «мягкой силе» придается большое значение, она рассматривается как инструмент создания доверительных взаимовыгодных отношений.

Однако ряд отечественных экспертов в области международных отношений [3; 2] полагают, что специфические характеристики каждой страны-партнёра в отдельности Россией не учитываются, а весь потенциал стратегии мягкой силы на африканском континенте раскрыт недостаточно, на основании чего делается вывод о необходимости активизировать поиск новых путей экспорта образовательных услуг РФ в Африку.

Профессиональная подготовка и переподготовка иностранных учителей в педагогических вузах РФ становится всё более востребованной в связи с усугубляющимся глобальным кадровым кризисом в образовании. Освоение профессии учителя в России наилучшим образом обеспечит знакомство молодёжи африканских стран с менталитетом, образом жизни, ценностями и культурой России, создаст позитивный имидж нашей страны в глазах африканцев. Однако одним из факторов, тормозящим привлечение большего количества студентов из

Африки к обучению в педагогических вузах РФ, выступает несогласованность и разрозненность действий российской стороны.

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена противоречием между геополитической необходимостью развития гуманитарных связей между Россией и Африкой и недостаточной разработанностью современных путей и форм сотрудничества в области педагогического образования с учётом особенностей каждой отдельной африканской страны-партнера и интересов России.

Выявленное противоречие позволило сформулировать проблему исследования: какие формы взаимодействия в педагогическом образовании можно назвать наиболее перспективными, учитывая имеющийся опыт России и специфические особенности разных африканских стран.

Цель исследования – выявить способы реализации стратегии «мягкой силы» в области российско-африканского сотрудничества в педагогическом образовании. Объект исследования – взаимодействие России и стран Африки в сфере подготовки будущих учителей.

В задачи исследования входили:

– анализ научной литературы и источников СМИ по теме стратегии «мягкой силы» в российско-африканском гуманитарном партнёрстве;

– рассмотрение языковых, образовательных, социальных и культурных показателей Мали и Сенегала;

– описание основных факторов, которые влияют на экспорт российского педагогического образования в страны Африки;

– организация тестирования малийских и сенегальских студентов, а также проведение бесед и педагогического наблюдения за процессом их социокультурной адаптации;

– выявление трудностей, с которыми сталкиваются студенты-инофоны в ходе профессиональной подготовки в России;

– оценка эффективности используемых форм взаимодействия РФ и стран Африки.

Исследование имеет научную новизну в аспекте рассмотрения понятия «мягкая сила», появившегося в политологии и социологии, с точки зрения педагогического образования и обоснованной необходимости экспортировать образовательные услуги за рубеж.

Теоретическая значимость статьи заключается в уточнении понятия «мягкая сила», выявлении основных факторов, которые влияют на экспорт российского педагогического образования в страны Африки и стимулируют или тормозят приток студентов из этих государств.

Практическая значимость исследования состоит в описании опыта установления взаимовыгодного образовательного партнёрства педагогического университета г. Челябинска с вузами и лицеями Мали и Сенегала и в оценке эффективности существующих форм взаимодействия.

Достижение поставленной цели предполагало использование комплекса теоретических (анализ, обобщение, классификация, сравнение, дедукция, индукция) и эмпирических методов. Проведён анализ информации, представленной в документах [4; 5; 6], ресурсах СМИ [7–11] и научных публикациях. Предметом анализа являлись языковые и образовательные показатели, а также социальные, культурные и экономические характеристики Западной Африки в целом и Мали и Сенегала в частности. Основываясь на актуальной и релевантной литературе, сделана попытка сравнить взгляды отечественных и зарубежных учёных на проблемы развития педагогического образования в странах Африки. Рассматриваемые вопросы касаются того, какие меры предпринимаются на местном и международном уровнях для улучшения качества педагогического образования.

Материалы практического характера для подготовки статьи собраны авторами в процессе естественного наблюдения за ходом учебных занятий по русскому языку в группах студентов-инофонов из Мали и Сенегала. Эмпирические методы исследования включали педагогическое наблюдение, беседу, тестирование.

Исследование носило пилотный характер: в выборку проекта были включены две страны западноафриканского региона – Мали и Сенегал, с которыми конкретный вуз (Южноуральский государственный гуманитарно-педагогический университет) строит гуманитарное партнёрство. Выявление эффективных форм взаимодействия предполагало анализ языковых и образовательных показателей этих стран, а также социальных и культурных особенностей, характеризующих страны Западной Африки в целом.

Анализ языковых и образовательных показателей Мали и Сенегала свидетельствует о значительном влиянии колониального прошлого этих государств на текущее положение во всех сферах.

В республике Мали до 2023 года французский был единственным государственным языком. С 2023 года официальными стали 13 национальных языков народов, проживающих на территории государства, из которых наиболее распространён бамбара. Среди населения преобладают дети до 14 лет (47,05%) и возрастная группа от 15 до 64 лет (49,88%). Людей старше 65 лет всего 3,07% [12].

Республика Сенегал, сохранив в качестве государственного языка французский, узаконила статус национальных ещё для 14 языков, на которых говорит местное население, возрастная структура которого так же, как в Мали, демонстрирует преобладание детей (41,19%), молодёжи и людей среднего возраста (55,46). Доля людей старше 65 лет составляет 3,34% [12].

Сотрудничество России и стран африканского континента в историческом контексте основывается на опыте советского периода. В сфере образования исторические корни партнёрства уходят в 1960-е годы XX века, когда было разработано и реализовано большое количество специальных образовательных программ на базе отечественных учебных заведений, адаптированных для нужд иностранных граждан, в частности граждан африканских государств. В результате более 310 тысяч африканских специалистов получили высшее образование в Советском Союзе [13].

На современном этапе российско-африканские отношения в области образования развиваются по двум векторам: расширяются институциональные формы сотрудничества, и растёт число африканских студентов в российских вузах. Важнейшим институциональным механизмом развития образовательного сотрудничества стало создание в 2021 году Российско-Африканского сетевого университета (РАФУ) [7] – консорциума, который объединяет «более 80 российских университетов, 5 российских научных институтов, 3 организации и свыше 40 африканских университетов из 11 стран» [14]. «Миссия РАФУ – создание единого образовательного пространства, обеспечивающего равный доступ к образовательным ресурсам для всех участников из разных стран» [15].

Ещё одна форма институционального сотрудничества – программа «Экспорт образования». Создатели программы планируют «повысить привлекательность и конкурентоспособность российского образования на международном рынке образовательных услуг и таким образом нарастить несырьевой экспорт Российской Федерации» [4] до 710 тыс. иностранных студентов-очников в российских вузах и до 3,5 млн слушателей онлайн-курсов.

Наряду с приоритетными для иностранных граждан профессиональными спецификациями – медицинским, инженерным, техническим, экономическим – подготовка в России учителей из Африки становится всё более актуальной, что обусловлено кризисом педагогических кадров на африканском континенте, о чём свидетельствуют многочисленные источники [5; 16; 17].

Проблема нехватки учителей во многих странах африканского континента усугубляется на фоне двух взаимосвязанных тенденций: расширением доступа к универсальному начальному образованию, с одной стороны, и общим разочарованием в учебных достижениях, с другой. Одновременный рост численности учащихся и снижение качества обучения привлекли внимание как внутриконтинентальной, так и международной общественности и способствовали принятию мер по регулированию отбора, подготовки, распределения и управления учителями. Тем не менее выполнение задачи увеличения числа квалифицированных учителей, которую выдвигают западные учёные [6], будет неминуемо сопровождаться ухудшением качества профессиональной подготовки: оценив ситуацию, ЮНЕСКО [5] предсказало, что к 2030 году менее половины учителей начальных и средних школ в Африке будут иметь соответствующую квалификацию.

Анализ традиционных систем педагогического образования показывает, что более короткая профессиональная подготовка учителей за счёт обучения на рабочем месте приводит школы к замкнутому кругу широкого доступа и низкого качества. Исследования по подготовке учителей в странах Африки [18] выделяют три условия выхода из кризиса педагогических кадров: улучшение знаний по предметам и предметным методикам, совершенствование психолого-педагогической подготовки, повышение статуса и престижа педагогической профессии. Тем не менее анализ учебных планов организаций высшего и среднего образования, готовящих учителей для школ в Мали и Сенегале, показывает, что большая часть времени отводится на обучение студентов грамоте, чтению, письму и счёту, так как начальный уровень поступивших весьма низок для профессиональной подготовки [19]. В конечном итоге когнитивная ограниченность и неразвитость языковых навыков самих учителей общеобразовательной школы тормозит формирование читательской грамотности обучающихся: «Качество образовательной системы не может превышать качество ее учителей» [20].

Качество образования находится в центре социальных и педагогических дискурсов не только в странах Африки, но и во всем мире: в глобальном стремлении к повышению качества образования подготовке учителей отводится первостепенная роль. Наиболее обсуждаемые в этом контексте темы включают а) институциональные структуры подготовки учителей и оценка их качества, б) баланс в учебных планах между предметными знаниями, педагогикой и практикой, в) подготовка к инклюзивному обучению для коренных и мигрантских популяций, г) цифровые технологии и будущее преподавания. Анализ этих вопросов в Мали и Сенегале и их связь с глобальными императивами свидетельствует о том, что улучшение подготовки учителей является сложным процессом, в котором необходимо учитывать специфику этих стран, их историю и культуру.

Россия, в отличие от западных государств, не ставит целью «переманить» высококвалифицированные кадры, а стимулирует образовательный суверенитет африканских государств. Россия оказывает всяческую поддержку Африке в решении проблемы нехватки учителей, опираясь на современные механизмы реализации стратегии «мягкой силы» в образовании: во многих педагогических вузах РФ расширены квоты для африканских студентов, созданы совместные образовательные программы, талантливым иностранным студентам оказывается поддержка в виде стипендиальных и целевых грантовых выплат.

Программа исследования предполагала определение факторов, которые влияют на развитие гуманитарных контактов российского педагогического вуза и двух конкретных стран Африки и способствуют или затрудняют приток студентов из этих государств.

Первым фактором выступает связь с французской культурой и колониальное прошлое Мали и Сенегала. «Языковые особенности, отражающие их исторические связи с бывшими метрополиями, во многом определяют конкурентную ситуацию в приобщении к другим языкам, особенно в сфере образования» [21]. На уровне африканских лидеров и министров правительств ключевую роль играют люди, получившие образование в бывших метрополиях и владеющие французским и английским языками. Однако в последнее время эти тенденции меняются, учитывая растущее влияние незападных государств в Африке и внутриафриканскую студенческую мобильность.

Преобладание детей и молодежи в структуре населения Мали и Сенегала усиливает важность развития образовательного сектора в этих странах. Однако африканские системы образования демонстрируют низкие количественные и качественные характеристики [22]: для миллионов детей недоступна даже начальная ступень, качество преподавания в основной школе и в вузе отстаёт от мировых стандартов. Поэтому страны Африки как никогда заинтересованы в подготовке педагогических кадров, организации дополнительного образования и расширении других образовательных сегментов. РФ имеет большой педагогический потенциал и может в значительной степени содействовать удовлетворению образовательных потребностей Мали и Сенегала в контексте подготовки будущих учителей.

И в Мали, и в Сенегале присутствуют специалисты, получившие высшее образование в СССР. Их личные связи с Россией и положительный исторически сложившийся опыт сотрудничества с СССР на государственном уровне выступают движущим фактором укрепления взаимовыгодного партнёрства.

В последние годы мощным рычагом позитивного воздействия являются такие факторы, как возрождение партнёрства университетов России и Африки с учётом расширения границ академической мобильности и новых возможностей дистанционного обучения, популяризация русской культуры и русского языка представительствами российских гуманитарных организаций – фонда «Русский мир» и Россотрудничества, создание частных школ.

Один из вузов, который занимается экспортом педагогического образования на Африканский континент, – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ЮУрГГПУ). Являясь членом РАФУ с ноября 2023 года, он принимает активное участие в решение таких задач, как:

– содействие межкультурному диалогу студентов и преподавателей из Африки и РФ в контексте кураторства ЮУрГГПУ образовательного взаимодействия с Мали, Сенегалом;

– основание в обеих республиках Центров открытого образования, функционирующих на постоянной основе и реализующих просветительские программы ЮУрГГПУ [8], направленные на обучение русскому языку;

– развитие академической мобильности студентов и преподавателей: обмен визитами представителей обеих сторон, обучение африканских студентов в ЮУрГГПУ, повышение квалификации малийских и сенегальских преподавателей в институте дополнительного и непрерывного образования ЮУрГГПУ [8];

– реализация совместных образовательных программ с Мали и Сенегалом: ЮУрГГПУ разработал новые программы, направленные на подготовку абитуриентов к поступлению в российские вузы и повышение качества языковой подготовки студентов-инофонов [9];

– создание новых форм межвузовского сотрудничества [10; 11];

– сохранение, развитие и взаимообогащение культур, языков, исторических и национальных традиций.

Учёт этнокультурных и этнопсихологических особенностей студентов – главный принцип национально ориентированного подхода, который служит методологической основой организации взаимодействия преподавателей ЮУрГГПУ с малийцами и сенегальцами, при этом такие характеристики африканской аудитории, как эмоциональность, музыкальность и артистичность, выходят на первый план. Ориентированная на российскую и африканскую образовательную специфику и запросы профессиональной подготовки учителей школ южного континента, комплексная инфраструктура образовательного взаимодействия ЮУрГГПУ со странами Африки включает Центры русского языка; Центр довузовской подготовки; Информационный центр; Центры открытого образования.

Анализ бесед и тестирований студентов-инофонов из Мали и Сенегала в четырёх группах, обучавшихся на подготовительных курсах в ЮУрГГПУ в 2024 и 2025 годах, а также научных и информационных источников позволили классифицировать основные трудности, с которыми сталкиваются африканские студенты в России, как языковые, социокультурные, адаптационные, мотивационные, финансовые. Главное препятствие – языковой барьер. Следовательно, наибольшие усилия следует направлять на продвижение русского языка в странах Африки и обеспечение возможности потенциальным абитуриентам овладеть русским языком на этапе подготовки поступления в российский вуз. В этой связи обучение русскому языку на площадках Африки обретает большую актуальность, как начальное мотивирующее звено образовательного взаимодействия. ЮУрГГПУ разрабатывает специальные педагогические условия для обучения африканцев русскому языку вне погружения в языковую среду. Адаптированные методические материалы, включающие работу в группе, интерактивные методы, творческие проекты о традициях народов России, о русской культуре и языке включены в программы «Говори по-русски: разговорный курс для всех», «Культура и наука России в лицах», «В мире А.С. Пушкина» [8–11], которые реализованы в рамках просветительской миссии ЮУрГГПУ в Мали и Сенегале в 2023–2024 годах.

По собственным наблюдениям и согласно мнению экспертов [23], африканцы, очно обучающиеся в российских вузах, сталкиваются с серьезным вызовом адаптации к климатическим условиям. Особые трудности связаны с налаживанием совместного быта в общежитиях и социальной интеграцией.

Как решение подобных проблем может выступать психолого-педагогическое сопровождение процесса профессиональной подготовки будущих учителей из стран Африки, а также информационное сопровождение адаптации иностранных студентов. Такие процессы реализуются через систему наставничества и кураторства, внедрённую в ЮУрГГПУ, СПбГУ (Student Buddy Program) и других вузах страны.

Низкая мотивация иностранных студентов отмечается кураторами африканских групп: в Россию приезжают не самые мотивированные и не самые подготовленные абитуриенты. Основными причинами выбора России являются, во-первых, более доступная стоимость образования по сравнению с европейскими странами, а во-вторых, сложность поступления в вуз на родине без задействования неформальных связей [23].

Трудности, с которыми сталкиваются африканские студенты в России, делают проблемной реализацию стратегии «мягкой силы» в образовании, однако при целенаправленной и правильно выстроенной работе и психолого-педагогическом сопровождении на местах их преодоление осуществимо в течение нескольких месяцев.

Более серьёзные вызовы «мягкой силе» имеют внешний характер и включают высокую конкуренцию на рынке образовательных услуг с западными странами, включая, прежде всего, Францию и США, а также Португалию, Великобританию и Германию. Незападное влияние на конкурентную среду активизируется в лице Китая, Японии, ОАЭ и Турции. Однако очевидно, что деятельность этих внешних игроков приведёт к увеличению миграции и утечке мозгов из Африки, так как их главная мотивация – переманить самых талантливых и квалифицированных специалистов для собственных государств. Инициативы же России, в отличие от других партиципантов, направлены на продвижение образовательного суверенитета африканских государств и укрепление внутренних африканских решений возникающих проблем [24].

Финансовые ограничения выступают объективным препятствием осуществлению стратегии в связи с тем, что далеко не все заинтересованные в российском высшем образовании молодые люди из Африки могут позволить себе поехать в Россию даже по стипендиальной программе, несмотря на увеличение квоты стипендий с 2022 года более чем вдвое.

Препятствиями на пути реализации стратегии выступают также кадровый дефицит специалистов и необходимость адаптации программ. Формирование профессиональных кадров для работы с африканскими студентами поставлено в ЮУрГГПУ на повестку дня: реализуются программы бакалавриата, магистратуры и профессиональной переподготовки, готовящие учителей РКИ (русский как иностранный).

Итогом анализа научных дискуссий и практических изысканий стало признание и подчёркивание важной роли, которую педагогические вузы России играют в реализации стратегии «мягкой силы» в странах Африки, однако текущие усилия должны быть направлены на рост экспорта образовательных услуг на африканский континент за счёт улучшения качества, разнообразия и конкурентоспособности.

Исходя из полученных данных, авторы заключают, что в условиях глобальной конкуренции за влияние на Африканском континенте главным инструментом развития российско-африканского сотрудничества становится стратегия «мягкой силы», которая представляет собой сочетание внешних, геополитических и экономических рычагов влияния, основанных на авторитете государства на международном уровне, и внутренних социокультурных факторов. Последние выдвигают образовательные инициативы как важный ресурс продвижения российских интересов. Стратегия «мягкой силы» в сфере педагогического образования требует комплексного подхода, включающего юридическую основу, развитие инфраструктуры, совершенствование академических программ и обеспечение информационной поддержки.

В статье устанавливается комплекс мероприятий, которые обеспечат успешное воплощение стратегии «мягкой силы» в педагогическом образовании. Вывод, который формулируют авторы на основе результатов тестирования студентов-инофонов, а также бесед и педагогического наблюдения, обосновывает необходимость систематической и целенаправленной реализации данных мер, что позволит наиболее эффективно подготовить иностранных студентов к профессионально-педагогической деятельности в образовательных организациях в их родной стране.

Дальнейшее развитие темы представляется авторам в описании уровней и критериев оценки социокультурной адаптации студентов-инофонов из Африки, а также способов цифровизации процесса профессиональной подготовки иностранных учителей. Статья может быть интересна преподавателям вузов, работающим в группах иностранных студентов, а также всем, кто интересуется проблемой международной конкурентоспособности российского образования.

Библиографический список

1. Nye S.J. *Soft Power. The Means to Success in World Politics*. New York: Public Affairs, 2004.
2. Леонова О.Г. Мягкая сила – ресурс внешней политики государства. *Обозреватель*. 2013; № 4: 27–40.
3. Константинова О.В. Россия – Африка перспективы развития российско-африканского сотрудничества в культурно-гуманитарной сфере. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2020; № 3 (52): 5–14.
4. *Паспорт Федерального проекта «Экспорт образования»*. Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. Available at: http://government.ru/info/27864/
5. *UNESCO. SDG 4 data book: Global education indicators 2018.* UNESCO Institute for Statistics. 2018. Available at: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-data-book-2018-en.pdf
6. *UN. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. 2015. Available at: https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld
7. Мост в Африку: создан Российско-Африканский сетевой университет. *Минобрнауки России.* 2021; 24 июля. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/38986/
8. *ЮУрГГПУ завершил образовательную и просветительскую миссии в Африке*. Available at: https://www.cspu.ru/tsentr-otkrytogo-obrazovaniya-na-russkom-yazyke-i-obucheniya-russkomu-yazyku/novosti/yuurggpu-zavershil-obrazovatelnuyu-i-prosvetitelskuy u-missii-v-afrike-3
9. *В Сенегале завершился курс «Русский язык как иностранный»*. Available at: https://www.cspu.ru/tsentr-otkrytogo-obrazovaniya-na-russkom-yazyke-i-obucheniya-russ komu-yazyku/novosti/v-senegale-zavershilsya-kurs-russkij-yazyk-kak-inostrannyj-3
10. *В Мали продолжаются просветительские курсы*. Available at: https://www.cspu.ru/news/v-mali-prodolzhayutsya-prosvetitelskie-kursy
11. *Просветительская миссия ЮУрГГПУ в Сенегале подошла к концу*. Available at: https://www.cspu.ru/tsentr-otkrytogo-obrazovaniya-na-russkom-yazyke-i-obucheniya-russ komu-yazyku/novosti/prosvetitelskaya-missiya-yuurggpu-v-senegale-podoshla-k-kontsu-2
12. *YesTravel. Возрастная структура населения стран мира.* Справочник. Прогноз на 2023 год. Available at: https://yestravel.ru/world/people/age_structure
13. Зенков А.Р. *Перспективы российско-африканского научно-образовательного сотрудничества.* Available at: https://www.imemo.ru/publications/policy-briefs/text/prospec ts-for-russian-african-scientific-and-educational-cooperation
14. *Российско-Африканский сетевой университет (РАФУ) для устойчивого развития стран Африки.* Available at: https://www.spbstu.ru/international-cooperation/international-activities/international-networks-and-organizations/rossiysko-afrika nskiy-setevoy-universitet-rafu-dlya-ustoychivogo-razviti ya-stran-afriki/
15. *Российско-Африканский сетевой университет.* Available at: https://rafu.ru/uploads/files/brochure/brochure_ru.pdf
16. Menter I. *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Switzerland: Springer Cham, 2023. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3
17. Taylor N., Deacon R., Robinson N. *Secondary education in Sub-Saharan Africa: Teacher preparation and support. Overview Report*. Available at: www.jet.org.za
18. Taylor N. *Teacher Quality: The Preparation, and Utilization of Teachers in Sub-Saharan Africa.* 2022. Available at: https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-3-030-59533-3_1-1
19. Taylor N., Taylor S. *Teacher knowledge and professional habitus.* In Taylor N., Van der Berg S., Mabogoane T. *Creating effective schools: Report of South Africa's National School effectiveness study*. Cape Town: Pearson, 2013: 204–233.
20. Barber M., Mourshead M. *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company, 2007. Available at: https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-perform ing-school-systems-comeout-on-top
21. Алешковский И.А., Борисенко Е.А., Гаспаришвили А.Т., Крухмалева О.В. Продвижение русского языка и российского образования в Африке в новых реалиях. *Век глобализации.* 2024; № 2: 65–79.
22. *Африка 2023. Возможности и риски: экспертно-аналитический справочник*. Под ред. А.А. Маслова. Москва: Издательский дом ВШЭ, 2023.
23. RAFU NEWS *Дайджест.* 2024; № 2. Available at: https://rafu.ru/uploads /files/main/didgest/2.pdf
24. Maslov A., Sviridov V. *Africa 2025: Prospects and Challenges. Higher School of Economics Center for African Studies*. Moscow: HSE, 2025. Available at: https://we.hse.ru/ mirror/pubs/share/1057932968.pdf

References

1. Nye S.J. *Soft Power. The Means to Success in World Politics*. New York: Public Affairs, 2004.
2. Leonova O.G. Myagkaya sila – resurs vneshnej politiki gosudarstva. *Obozrevatel'*. 2013; № 4: 27-40.
3. Konstantinova O.V. Rossiya – Afrika perspektivy razvitiya rossijsko-afrikanskogo sotrudnichestva v kul'turno-gumanitarnoj sfere. *Uchenye zapiski Instituta Afriki RAN*. 2020; № 3 (52): 5-14.
4. *Pasport Federal'nogo proekta «`Eksport obrazovaniya»*. Prilozhenie k protokolu zasedaniya proektnogo komiteta po nacional'nomu proektu «Obrazovanie» ot 07 dekabrya 2018 g. Available at: http://government.ru/info/27864/
5. *UNESCO. SDG 4 data book: Global education indicators 2018*. UNESCO Institute for Statistics. 2018. Available at: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-data-book-2018-en.pdf
6. *UN. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. 2015. Available at: https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld
7. Most v Afriku: sozdan Rossijsko-Afrikanskij setevoj universitet. *Minobrnauki Rossii.* 2021; 24 iyulya. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/38986/
8. *YuUrGGPU zavershil obrazovatel'nuyu i prosvetitel'skuyu missii v Afrike*. Available at: https://www.cspu.ru/tsentr-otkrytogo-obrazovaniya-na-russkom-yazyke-i-obucheniya-russkomu-yazyku/novosti/yuurggpu-zavershil-obrazovatelnuyu-i-prosvetitelskuy u-missii-v-afrike-3
9. *V Senegale zavershilsya kurs «Russkij yazyk kak inostrannyj»*. Available at: https://www.cspu.ru/tsentr-otkrytogo-obrazovaniya-na-russkom-yazyke-i-obucheniya-russ komu-yazyku/novosti/v-senegale-zavershilsya-kurs-russkij-yazyk-kak-inostrannyj-3
10. *V Mali prodolzhayutsya prosvetitel'skie kursy*. Available at: https://www.cspu.ru/news/v-mali-prodolzhayutsya-prosvetitelskie-kursy
11. *Prosvetitel'skaya missiya YuUrGGPU v Senegale podoshla k koncu*. Available at: https://www.cspu.ru/tsentr-otkrytogo-obrazovaniya-na-russkom-yazyke-i-obucheniya-russ komu-yazyku/novosti/prosvetitelskaya-missiya-yuurggpu-v-senegale-podoshla-k-kontsu-2
12. *YesTravel. Vozrastnaya struktura naseleniya stran mira.* Spravochnik. Prognoz na 2023 god. Available at: https://yestravel.ru/world/people/age_structure
13. Zenkov A.R. *Perspektivy rossijsko-afrikanskogo nauchno-obrazovatel'nogo sotrudnichestva.* Available at: https://www.imemo.ru/publications/policy-briefs/text/prospec ts-for-russian-african-scientific-and-educational-cooperation
14. *Rossijsko-Afrikanskij setevoj universitet (RAFU) dlya ustojchivogo razvitiya stran Afriki*. Available at: https://www.spbstu.ru/international-cooperation/international-activities/international-networks-and-organizations/rossiysko-afrika nskiy-setevoy-universitet-rafu-dlya-ustoychivogo-razviti ya-stran-afriki/
15. *Rossijsko-Afrikanskij setevoj universitet.* Available at: https://rafu.ru/uploads/files/brochure/brochure_ru.pdf
16. Menter I. *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Switzerland: Springer Cham, 2023. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_1
17. Taylor N., Deacon R., Robinson N. *Secondary education in Sub-Saharan Africa: Teacher preparation and support. Overview Report*. Available at: www.jet.org.za
18. Taylor N. *Teacher Quality: The Preparation, and Utilization of Teachers in Sub-Saharan Africa.* 2022. Available at: https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-3-030-59533-3_1-1
19. Taylor N., Taylor S. *Teacher knowledge and professional habitus.* In Taylor N., Van der Berg S., Mabogoane T. *Creating effective schools: Report of South Africa's National School effectiveness study*. Cape Town: Pearson, 2013: 204-233.
20. Barber M., Mourshead M. *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company, 2007. Available at: https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-perform ing-school-systems-comeout-on-top
21. Aleshkovskij I.A., Borisenko E.A., Gasparishvili A.T., Kruhmaleva O.V. Prodvizhenie russkogo yazyka i rossijskogo obrazovaniya v Afrike v novyh realiyah. *Vek globalizacii*. 2024; № 2: 65-79.
22. *Afrika 2023. Vozmozhnosti i riski: `ekspertno-analiticheskij spravochnik*. Pod red. A.A. Maslova. Moskva: Izdatel'skij dom VSh`E, 2023.
23. RAFU NEWS *Dajdzhest.* 2024; № 2. Available at: https://rafu.ru/uploads /files/main/didgest/2.pdf
24. Maslov A., Sviridov V. *Africa 2025: Prospects and Challenges. Higher School of Economics Center for African Studies*. Moscow: HSE, 2025. Available at: https://we.hse.ru/ mirror/pubs/share/1057932968.pdf

Статья поступила в редакцию 22.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-354-358

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*

PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF TEXT PERCEPTION IN THE METHODOLOGY OF TEACHING MODERN AND ANCIENT LANGUAGES. The article examines the characteristics of text perception among students learning foreign and ancient languages. The objective of the study is to identify patterns of text comprehension, factors influencing the effectiveness of perception, and to develop recommendations for teachers to optimize the teaching process. The perception

process is analyzed, including sensory perception, lexical-grammatical decoding, syntactic analysis, meaning interpretation, and metacognitive processes. Special attention is given to individual reader characteristics such as prior experience, background knowledge, motivation, and emotions. Difficulties in text comprehension are analyzed, and recommendations for improving text understanding are provided. The author presents sets of language exercises based on psycholinguistic aspects of text perception, applicable in the methodology of teaching English and Latin. The study is valuable for psychologists, linguists, and educators seeking to enhance the quality of instruction in foreign and classical languages.

Key words: **professional education, cognitive text perception, psycholinguistics, thinking, speech, English language, Latin language, teaching methodology**

***М.А. Бородина**, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: kokocinel@mail.ru*

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ И ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ

Статья исследует особенности восприятия текста студентами, изучающими иностранные и древние языки. Цель исследования заключается в выявлении закономерностей понимания текста, факторов, влияющих на эффективность восприятия, а также разработке рекомендаций для преподавателей, способствующих оптимизации учебного процесса. Рассматривается процесс восприятия, включая сенсорное восприятие, лексико-грамматическое декодирование, синтаксический анализ, интерпретацию смысла и метакогнитивные процессы. Уделяется внимание индивидуальным особенностям читателей, таким как предыдущий опыт, знания, мотивация и эмоции. Анализируются трудности восприятия, и предлагаются рекомендации по улучшению понимания текстов. Автор приводит комплексы речевых упражнений, учитывающих психолингвистические особенности восприятия текста, применяемые в методике обучения английскому и латинскому языкам. Исследование полезно психологам, лингвистам и педагогам, стремящимся повысить качество преподавания иностранных и древних языков.

Ключевые слова: **профессиональное образование, когнитивное восприятие текста, психолингвистика, мышление, речь, английский язык, латинский язык, методика преподавания**

Как известно, психолингвистические аспекты восприятия текста на том или ином языке играют ключевую роль в методике преподавания современных, а также древних языков. Тексты являются основным источником языковой практики и инструментом формирования коммуникативных компетенций студентов, вырабатывая языковые и речевые навыки говорящего. Однако понимание особенностей психолингвистического процесса восприятия текста позволяет существенно повысить эффективность обучения языку, будь то современный иностранный (английский) или древний (латинский) язык.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества образования в условиях глобализации и цифровизации общества, возрастанием требований к уровню владения иностранным языком и эффективному восприятию различных типов текстов, а также потребностью учета индивидуальных особенностей обучающихся и специфики материала. Неизбежность подбора языковых текстов по специальности остается в приоритете и дает возможность постепенного погружения студента в аутентичную среду будущей профессии. Анализ психолингвистических характеристик восприятия того или иного текста играет важную роль в понимании процессов усвоения информации человеком, совершенствовании образовательных методик, улучшении взаимодействия пользователей с цифровыми технологиями и создании легко воспринимаемых и эффективных текстов. Главной целью представленного исследования является выявление ключевых моментов психолингвистики восприятия текстов, изучение механизмов распознавания и анализа текстовых данных, а также определение условий, способствующих успешному восприятию информации при освоении как новых, так и древних языков, а также в разработке научно обоснованных рекомендаций для совершенствования методики преподавания иностранных и классических языков.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: изучить психологические механизмы восприятия письменного текста, включая когнитивные процессы понимания, интерпретации и запоминания информации; исследовать различия в восприятии текстов на современном и древнем языках, выявить характерные трудности и факторы, влияющие на успешность усвоения материала; определить наиболее эффективные методы и приемы преподавания, учитывающие индивидуальные особенности восприятия и обработки информации студентами; разработать комплекс рекомендаций и практических методик, направленных на повышение эффективности обучения иностранным и классическим языкам с учетом выявленных закономерностей восприятия текста.

Объект исследования – процесс восприятия и осмысления текстов на разных этапах изучения современного иностранного и древнего языков. Предмет исследования – психолингвистические механизмы восприятия текста.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые предпринята попытка комплексного анализа психолингвистических аспектов восприятия текста применительно к обучению разным видам языков (современные иностранные языки и древние классические языки); предложены новые подходы к организации учебного процесса в профессиональном образовании, направленные на развитие способности воспринимать тексты разной сложности и структуры; разработаны оригинальные методики диагностики уровня развития механизмов восприятия текста у студентов.

Теоретическое значение исследования состоит в углублении представлений о природе процессов восприятия и понимания текста, формировании понятийного аппарата, позволяющего дифференцированно подходить к разработке методик преподавания разных видов языков.

Практическое значение результатов проявляется в возможности разработки эффективных учебных пособий, совершенствовании образовательных технологий и повышении общей эффективности образовательного процесса.

Методология исследования основана на сочетании количественных и качественных подходов: анализ литературы и эмпирических исследований, посвященных проблемам восприятия текста и психологии обучения языкам, проведение экспериментальных исследований с использованием тестов, анкетирования и наблюдения за процессом восприятия текста студентами. Применение статистических методов обработки полученных данных для выявления значимых корреляций между особенностями восприятия текста и уровнем освоения языка.

Психолингвистику можно определить как научную дисциплину, которая занимается изучением взаимосвязей между психологическими и лингвистическими факторами, воздействующими на использование языка людьми в процессе вербального общения и индивидуального мыслительного акта. Эта отрасль знаний охватывает различные аспекты человеческой речи, особенно выделяя язык как главный механизм передачи идей и мыслимых образов [1].

Рассмотрим текст, который служит примером объяснения психолингвистической концепции на английском языке. *Imagine a person who is about to give a public speech but feels anxious. Their speech might become less coherent, with more hesitations or errors. This phenomenon reflects the impact of emotions on verbal expression, which psycholinguists study extensively because it shows how psychological factors can influence our ability to communicate clearly.* Перед нами постановка проблемы (представлена ситуация), описание наблюдаемого феномена (конкретные изменения в речи, вызванные эмоциями), научное обоснование (приведены аргументы, объясняющие связь между эмоциями и речью).

Объект изучения психолингвистики включает человеческий разговор, рассмотренный сквозь призму различных психологических условий, таких как настроение, физическое состояние, социальный статус и семейная обстановка. По сути, эта дисциплина рассматривает речь не только как набор звуков и символов, но и как средство коммуникации, обладающее определенным содержанием, предназначенным для достижения конкретных целей в диалоге. Именно поэтому психолингвистика фокусируется на содержании высказываний, их коммуникационных характеристиках и степени соответствия намерениям говорящего. Она изучает механизмы кодирования и декодирования сообщений, передаваемых естественным языком, определяя принципы эффективной передачи информации и взаимопонимания [2, с. 320].

В рамках профессионального образования психолингвистика подчеркивает необходимость развития навыков общения и понимания содержания высказываний. Преподаватели английского и латинского языков постоянно используют коммуникативный принцип в своей работе. В частности, в методике преподавания английского языка акцент делается не столько на запоминании грамматики, сколько на развитии способности эффективно общаться и выражать мысли, в то время как в процессе обучения латинскому языку в приоритете выступает письменная речь с ее особым синтаксисом. Это позволяет студентам легче усваивать материал и быстрее прогрессировать в изучении языка. Более того, знание особенностей процесса шифрования и дешифровки сообщений помогает преподавателю формировать задания таким образом, чтобы развивать у студентов аналитическое мышление и способность понимать структуру предложений и взаимосвязь слов в тексте. Например, в английском языке важно понимание порядка слов и смысловых оттенков, тогда как в латинском – знание склонений и спряжений. Понимание психолингвистических механизмов позволяет лучше осознать, каким образом студенты воспринимают и обрабатывают иностранную

речь. Преподаватели могут разрабатывать стратегии обучения, направленные на развитие умения воспринимать речь на слух, читать тексты и составлять собственные высказывания, учитывая специфику каждого ученика. Кроме этого, методика преподавания должна учитывать индивидуальные различия среди обучающихся, особенно когда языковая группа представляет собой интернациональное содружество. Психолингвистический подход позволяет создавать дифференцированные программы обучения, ориентируясь на разные уровни владения языком и способы восприятия материала. Это особенно актуально при обучении иностранным языкам, где обучающиеся имеют разный опыт и уровень подготовки (как правило, древние языки изучаются с нуля [3], английский язык – в продолжении). Подход психолингвистики интегрирует знания психологии, лингвистики и педагогики, что делает обучение английскому и латинскому языкам более комплексным и эффективным. Студенты получают возможность изучать язык не изолированно, а в контексте междисциплинарных связей, что способствует лучшему усвоению материала.

С точки зрения психолингвистики текст выступает как набор сведений, представленных с использованием определенной языковой структуры. С целью верного восприятия и интерпретации текста, значимые элементы его организации должны располагаться последовательно, позволяя читающему легко проследить ход мыслей автора и выявить связи между различными компонентами изложенного материала. Понимание целостного смысла литературного творения достигается именно благодаря этому правильному расположению частей [4, с. 2]. Исследования, посвящённые изучению психолингвистических механизмов восприятия текста, охватывают широкий круг вопросов, касающихся работы нашего сознания при чтении и анализе письменной информации. Они затрагивают как свойства самого языка, так и познавательные способности, позволяющие нам усваивать, интерпретировать и понимать смысловое содержание текста.

Начальным звеном в цепи психолингвистического восприятия выступает сенсорное восприятие, которое играет решающую роль в осознании как письменной, так и устной речи. Для восприятия информации мы задействуем разнообразные органы чувств: зрение, слух, осязание и даже обоняние, каждое из которых активно участвует в обработке вербальной информации. Зрение обеспечивает возможность визуально воспринимать графические элементы, буквы и цифры, распознавая структуру текста и обращая внимание на важные фрагменты. Слух помогает слышать звучащую речь, дифференцировать произносимые слова и учитывать интонационные нюансы. Хотя роль обоняния кажется менее очевидной применительно к языку, оно способно вызывать ассоциации и обогащать эмоциональное восприятие определенных слов или ситуаций. Совокупность всех этих ощущений формирует фундамент для полноценной переработки и понимания языковой информации, позволяя человеку успешно взаимодействовать с текстом и извлекать из него необходимые смыслы.

Сенсорное восприятие занимает центральное место в процессе освоения иностранного языка, как современного, так и древнего. Оно служит основой для эффективного взаимодействия студента с материалом и обеспечивает глубокое погружение в предмет изучения. В процессе обучения чтению зрительный канал активизирует визуальные символы, что позволяет обучающимся различать графемы и видеть логику построения предложений. В частности, студент должен уметь правильно распознавать написанные формы слов на латыни и английском, визуально сопоставляя их с соответствующими звуковыми образами. В данном случае этому способствует знание современного иностранного языка при изучении древнего, частности, английские слова *parent, page, liberty, victory, science* дают возможность запоминания латинских слов *parens, ntis m, f, pagina, ae f, libertas, atis f, victoria, ae f, scientia, ae f* соответственно. Однако русский язык также стимулирует запоминание новой лексики, как в латинском языке (*dom*us, us f; *semen*, inis n; *senator*, oris m; *navigo*, are 1; *imperato*r, oris m), так и в английском (hotel, crocodile, institute, episode). Способность слышать звуки речи и различать фонетические нюансы крайне важна для формирования правильного произношения и акцента. Без хорошего слуха невозможно точно воспроизвести чуждые звуковой системе русского языка долгие и краткие звуки латинского языка, фрикативный звук [h], всегда мягкий звук [l'], а также некоторые особенности фонетики английского языка. Использование аудиозаписей и живого общения помогают развивать этот навык на английском языке, применение технологий искусственного интеллекта, дающих возможность реконструировать произношение эпохи Римской империи, приблизить произношение фраз и чтение текстов на латинском языке к аутентичному. Запахи, вкусы и ощущения связаны с памятью и эмоциями, что облегчает запоминание новых слов и конструкций. В частности, запах кофе ассоциируется с утренним настроением и бодростью, что легко связывается с определенными словами и выражениями, в частности *caffeine addiction*, *fresh coffee smell*, *energetic start of the day*. Точно так же красота римских статуй и эстетика античности воспевают гармонию, пропорции, идеал человеческого тела и величие духа, что выражается через ряд словосочетаний: *pulchritudo aeterna* – вечная красота, *dignitas Romana* – римское величие, *ars immortalis* – бессмертное искусство и т. д. Другими словами, сенсорное восприятие при обучении английскому и латинскому языкам реализуется через использование изображений и иллюстраций, прослушивание аутентичных материалов, работу с мультимедийными материалами, что существенно улучшает качество и глубину учебного процесса, делая его интересным и продуктивным. Умение интегрировать различные каналы восприятия становится важнейшим фактором успеха в освоении английского и латинского языков.

Огромный вклад в развитие психологии и психолингвистики внес выдающийся ученый Л.С. Выготский, предложивший концепцию «внутренней речи», а также разработавший культурологический подход к развитию языка и мышления, в рамках которого значительное внимание уделяется вопросам сенсорного восприятия. В книге «Мышление и речь» он обстоятельно рассмотрел сложный феномен связи мышления и речи, раскрыв наиболее актуальные темы современной психологии [5]. По мнению Л.С. Выготского, процесс образования внешней речи начинается внутри сознания индивида и последовательно проходит ряд этапов, прежде чем обрести словесную форму. Рассмотрим этот процесс подробнее на примере ситуации.

Допустим, студент готовится к экзамену по латинскому языку и решает задать профессору уточняющий вопрос. Сначала у обучающегося возникает желание выяснить подробности какого-то неясного аспекта курса, в частности перевода инфинитивных оборотов. Это желание вызвано внутренним мотивом – стремлением разобраться в материале. Затем идея формулируется во внутреннем монологе («Может спросить, как правильно переводить подобные конструкции?»). Далее включается подсознательный выбор соответствующих слов и выражений («Можно было бы сказать...»). Наконец, внутренняя реплика преобразуется во внешний вопрос («Извините, профессор, скажите, пожалуйста, каким алгоритмом пользоваться при переводе инфинитивных оборотов?»). Эти этапы наглядно демонстрируют путь, который проходят наши мысли, превращаясь в озвученную речь. Такой взгляд позволил ученому глубже исследовать природу человеческого сознания и предложить революционную теорию развития высших психических функций.

Следующий важный этап психолингвистического восприятия текста – это лексическая обработка. Здесь читатель осуществляет сравнение воспринятых буквенных форм с элементами собственного ментального словаря, находя соответствующие лексемы. Этот процесс требует обращения к имеющейся информации о форме, значении и грамматических особенностях каждого слова [6]. Скорость выполнения данной операции зависит от объема активного словарного запаса: чем больше известно слов, тем быстрее протекает процесс идентификации. К примеру, хорошо знакомые слова типа «компьютер», «полезный совет, хитрость», «быстрое питание» *(laptop, life hack, fast food*), используемые на английском языке в речи русскоговорящего, либо заимствования из латинского языка, например, «алиби», «формула», «статус», «фокус» (лат.: *alibi, formula, status, focus*), практически моментально распознаются нашим сознанием.

За процедурой лексической обработки следует стадия семантической интерпретации, на которой осуществляется установление точного значения отдельных слов в зависимости от контекста. Важную роль здесь играет учет как прямых, так и переносных значений слов. Именно на этом этапе отдельные единицы начинают формировать более крупные смысловые объединения – словосочетания и предложения. К примеру, слово «ключ» может обозначать как реальный предмет для открывания дверей, так и метафорически использоваться для обозначения способа решения какой-либо проблемы, и лишь окружающий контекст способен однозначно раскрыть его истинный смысл. В английском языке можно привести такие примеры в прямом смысле, как *The lock won't open without the right key* («Замок не откроется без правильного ключа»), *I lost my house key* («Я потерял ключ от дома»), однако в переносном смысле данное слово обозначает «решение, путь решения», например, *Finding the right strategy was the key to success («Найти правильную стратегию было ключом к успеху»), This information could be the key to understanding his behavior («Эта информация может стать ключом к пониманию его поведения»).*

Процесс синтаксического анализа текста подразумевает тщательное рассмотрение грамматической организации предложений. Читатель внимательно отслеживает отношения между отдельными словами и структурой всего предложения. Когда возникают альтернативные трактовки, он обращается к общему контексту высказывания, переходя к уровню прагматического понимания, играющего главную роль в эффективном восприятии текста. Именно на этом этапе производится толкование текста с учетом намерений автора, цели коммуникации и жанровой специфики произведения. Большое значение имеют также социокультурный фон и конкретные обстоятельства, в которых создается и воспринимается сообщение. Предложение *I saw her duck* может иметь два разных значения в зависимости от контекста. Первое значение («Я видел ее утку») относится к существительному *duck* как животному. Второе значение («Я увидел, как она пригнулась») означает глагол *to duck* (уклоняться, наклоняться). Латинская фраза *Veni, vidi, vici* («Пришел, увидел, победил») принадлежит Юлию Цезарю и отражает последовательную хронологию действий. Однако изменение порядка слов меняет оттенок смысла: *Vidi, veni, vici* приобретает иной ритм и звучание, подчеркивая порядок событий иначе, чем изначально задумано автором.

Рассмотрим следующие примеры на английском языке.

When reading the sentence "She ate the apple quickly," a reader first examines its grammatical construction to determine that it describes an event where the subject ("she") performs an action ("ate") towards an object ("apple"), all modified by an adverbial element indicating speed ("quickly"). However, when encountering more complex sentences like "Flying planes can be dangerous," ambiguity arises. The phrase could mean either that piloting aircrafts poses risks or that airplanes themselves are

hazardous objects. Here, pragmatic understanding comes into play, requiring readers to consider additional contextual clues to disambiguate the intended message. This process illustrates how cultural knowledge influences textual interpretation.

Другими словами, процесс синтаксической обработки состоит в разборе грамматической структуры предложений. Читатель сначала выясняет, какая связь существует между словами и частями предложения. В частности, встречая простую конструкцию, например, «Она съела яблоко быстро», он легко определяет роли участников события: подлежащее («она»), сказуемое («съела»), дополнение («яблоко») и обстоятельство («быстро»). Однако более запутанные случаи требуют дополнительного внимания. Фраза «Летающие самолеты опасны» допускает двоякое прочтение: возможно, имеется в виду пилотирование самолетов как рискованное занятие, а возможно, сами воздушные суда представляют опасность. Без дополнительных сведений остается неясным, какое именно значение имелось в виду. Поэтому читатели обращаются к общему контексту или социальным нормам, используя собственные знания и предположения, чтобы выбрать правильное толкование.

Прагматика подразумевает понимание языка за пределами буквального смысла, включая факторы вроде намерений говорящего, целей общения, жанровых норм, конкретных обстоятельств и широких социокультурных рамок. Она дополняет анализ синтаксиса, однако требует высших когнитивных процессов. Возвращаясь к нашему примеру, читатели делают выводы исходя из своего личного опыта, культурных предположений или общепринятых общественных ценностей. Они определяют, какая группа находит посещения потенциально скучными, учитывая принадлежность к определенным группам, таким как возраст, пол, национальность и т. п., что существенно влияет на правильное истолкование подразумеваемого смысла. Например, если текст подразумевает скуку среди молодых взрослых, посещающих семейные собрания старшего поколения, то читатели, знакомые с типичными поколенческими динамиками, легко распознают этот нюанс. Напротив, люди, незнакомые с определенными обычаями, могут неправильно понять сообщение, если не получат достаточных пояснений.

Далее вступают в действие когнитивные механизмы, в результате которых человек подключает ресурсы своей памяти, временно сохраняя поступающую информацию и постепенно интегрируя ее по мере прочтения целого предложения. Особенные сложности возникают при работе с длинными и многосоставными конструкциями. Используя накопленный ранее опыт и вновь приобретенную информацию, читатель формирует умозаключения, дополняет отсутствующие детали и выдвигает предположения относительно подразумеваемого подтекста. Завершающим этапом становятся метакогнитивные процедуры, обеспечивающие самоконтроль и самооценку достигнутого уровня понимания. Читатель осознанно или интуитивно оценивает объем полученной информации и при необходимости корректирует свою тактику чтения: возвращается к непонятным фрагментам, строит догадки, размышляет над сутью прочитанного и пытается предсказать дальнейшую динамику повествования.

Рассмотрим следующий пример: *Although widely regarded as safe, recent studies indicate potential risks associated with prolonged screen time*. В процессе когнитивной обработки читатель мобилизует свои прежние знания о вреде экранного времени и объединяет новую информацию с существующими мысленными моделями. Из сочетания слов *potential risks* он выводит предположение о возможных негативных последствиях длительного пользования экранами, но для полного понимания может потребоваться дополнительная информация. Метакогнитивный компонент проявляется в оценке читателем глубины постижения изложенного материала. Если уверенности недостаточно, он повторно просматривает трудные участки или ищет пояснения незнакомых терминов вроде *prolonged screen time*. Таким образом, указанные процессы обеспечивают адекватное понимание текста и одновременно позволяют адаптироваться к сложной информации. Эмоционально окрашенные материалы, пробуждая личные переживания и перекликаясь с личным опытом, остаются в памяти прочнее. Тем не менее восприятие определяется не одними эмоциями, но и индивидуальными характеристиками: степенью концентрации, скоростью обработки информации, объемом рабочей памяти и уровнем осведомленности по заданной тематике. Уровень мотивации также оказывает существенное воздействие: увлечённый читатель проявляет большую глубину проникновения в тему и достигает лучших результатов в усвоении новой информации.

Различия восприятия текстов на английском и латинском языках связаны главным образом с тремя аспектами: грамматическими особенностями, структурой предложений и культурным контекстом каждого языка [7]. Современный английский язык обладает простой грамматикой с минимальным количеством падежей и родов существительных. Словообразование строится преимущественно аналитически, предложение легко воспринимается благодаря фиксированному порядку слов (SVO). Латинский язык характеризуется сложной системой склонений и спряжений. Значение слова зависит от окончания, определяющего роль в предложении. Порядок слов менее строгий, и восприятие требует понимания морфологии и синтаксиса. В английском предложении используется прямой порядок слов (субъект → глагол → объект), что делает предложение понятным даже без знания всех нюансов грамматики. В латыни возможно свободное расположение элементов предложения, часто используются причастные обороты и бессоюзные конструкции, что затрудняет быстрое понимание смысла. С точки зрения культурного контекста английский язык используется повсеместно, адаптирован к современным реалиям жизни и технологиям. Контекст восприятия близок современному человеку. При сравнении с латинским языком можно отметить, что латынь ассоциируется с наукой, философией и культурой античности. Тексты воспринимаются как нечто историческое и формальное.

Пример № 1: Простота структуры и восприятие:

Английский язык: *He found the key under the table («Он нашел ключ под столом»)*. Перед нами представлено простое предложение, ясность достигается четким порядком слов и отсутствием сложных конструкций.

Латинский язык: *Sub mensā clavem invēnit («Под столом ключ нашёл»)*. В данном случае порядок слов свободный, форма слов изменяется в зависимости от роли в предложении. Для быстрого восприятия необходим навык анализа грамматических признаков.

Пример № 2: Использование переносных значений:

Английский язык: *The answer was the key to her happiness («Ответ стал ключом к её счастью»)*. Определяется прямая структура и четкое выражение метафорического смысла, что делает фразу доступной сразу.

Латинский язык: *Responsum fuit clavis felicitatis eius («Ответ был ключом счастья её»)*. Несмотря на очевидную аналогию, отсутствие четкого порядка слов и необходимость распознавания косвенных форм осложняют мгновенное понимание идеи.

Пример № 3: Сложность восприятия длинных конструкций:

Английский язык: *She quickly realized that finding the right key would solve all their problems («Она быстро поняла, что, найдя правильный ключ, они решат все свои проблемы»)*. Перед нами предложение простое, понятно структурировано, каждый элемент ясно обозначен.

Латинский язык: *Celeriter intellexit, clave inventa recta cunctos casus solverent («Быстро осознала, найденный верный ключ разрешит все трудности»)*. В данном случае сложная конструкция: придаточное предложение встроено внутрь главного, формы слов требуют дополнительного разбора, что замедляет восприятие.

Таким образом, восприятие англоязычных текстов легче благодаря простоте грамматики и прямолинейности построения предложений. Латинские тексты труднее воспринимать из-за сложности грамматики, свободы расположения слов и исторического характера языка. Однако, несмотря на сложность, изучение латыни развивает умение анализировать структуру текста и помогает глубже понимать логику языка вообще.

Далее представлены задания по английскому и латинскому языкам на основе психолингвистических факторов (см. табл. 1).

Таким образом, психолингвистические аспекты показывают всю многогранность и многослойность процесса восприятия текста. Восприятие текста – это сложная, иерархически структурированная система, нацеленная на глубокое проникновение в замысел автора и полноценное раскрытие смыслового потенциала произведения. Этот процесс состоит из ряда последовательно протекающих стадий, каждая из которых играет свою уникальную роль в достижении конечной цели – точного и исчерпывающего понимания передаваемой информации. Начинается с элементарного сенсорного восприятия визуальных символов, далее идет этап распознавания и выделения значимых единиц (слов, морфем), затем запускается процедура синтаксического анализа, позволяющая установить связи между элементами и выстроить единую картину предложенного утверждения. Следующий ключевой этап – семантическая интерпретация, на которой читатель интегрирует ранее полученные знания и строит общее представление о содержании текста. Завершающим этапом становится метакогнитивный контроль, обеспечивающий осознание собственного понимания и способствующий дальнейшему удерживанию и переработке воспринятого материала. При этом итоговый результат восприятия не ограничивается лишь уровнем индивидуального сознания. Большое значение имеют внешние условия, оказывающие влияние на восприятие и обработку информации. К ним относятся особенности социальной среды, культурного окружения, субъективный опыт индивида, а также конкретные обстоятельства прочтения. Эти факторы оказывают значительное воздействие на глубину и точность понимания текста, формируя своеобразный фон, на котором разворачивается вся работа сознания над текстом. Именно взаимодействие множества внутренних и внешних факторов создает сложную систему, определяющую успех восприятия и понимающего взаимодействия с любым видом письменной речи. Это демонстрирует глубокую зависимость восприятия текста от множественных источников информации и делает процесс восприятия крайне гибким, адаптируемым и вариативным.

Рекомендации по совершенствованию методики преподавания иностранных и классических языков:

1. Опора на психолингвистические механизмы: используйте прогнозирование (перед чтением – заголовки, изображения, крылатые фразы). Развивайте контекстуальную догадку, а не постоянное использование словаря. Вводите микротексты с постепенным нарастанием сложности.

2. Активизация фоновых знаний (схем): перед чтением обсуждайте ту или иную тему: “Что вы знаете о Древнем Риме?”, “Как вы представляете жизнь в будущем?” Используйте ассоциативные карты, вопросы-триггеры.

3. Интеграция мультимодальных средств: применяйте аудио, визуализации, движение (например, показать действие глагола *currere* (бежать), *canere*

Таблица 1

Примеры речевых заданий с учетом психолингвистических особенностей восприятия текста

Язык	Цель задания	Объяснение задания	Вариант задания
Английский	активация фоновых знаний, развитие навыка прогнозирования	прогнозирование содержания (принцип активного ожидания)	Read the heading and the first sentences of the text: **Anterior cruciate ligament tear in children and adolescents** *The anterior cruciate ligament or ACL is one of the four major ligaments that connect the thigh bone (femur) to the lower leg bone (tibia).* What do you think the text will be about? Write 3–4 assumptions
	развитие навыка умозаключения по контексту, снижение зависимости от словаря	лексическая догадка по контексту (лексическая обработка)	Read the following sentence and explain the word given in bold: “The scientist used a **sophisticated** device to measure brain activity». Give the meaning of the word “sophisticated”
	формирование ментальной модели, развитие рерайтинга и понимания сути	смысловая переработка (глубокое понимание)	Retell the text using your words, it is impossible to repeat some words from the text: *Science helps us understand the world around us. Scientists use experiments to test their ideas and discover new things. There are many branches of science, such as biology, physics, and chemistry. Scientific discoveries lead to new technologies and improve our lives. Asking questions and observing nature are the first steps in the scientific process*
	активация долговременной памяти, синтез лексики и идей	построение связного высказывания (интеграция знаний)	Write a short passage (5–6 sentences) on the topic “How technology changes communication”. Use such words as *instantly, digital, interact, traditional, evolve*
Латинский	развитие морфемного анализа, опора на интерлингвистические связи	морфологический анализ и предсказание значения (работа с аффиксами)	Разберите слова “agricultura”, “excavator”, “alimentatio”. Как бы вы перевели эти слова? Где они встречаются в современных языках?
	развитие синтаксической гибкости, понимание падежных форм	синтаксическое конструирование (обработка свободного порядка слов)	Расставьте слова в логическом порядке. Переведите. 1) puella – rosam – amat – pulchram; 2) dominum – servus – timet – sed – amat; 3) in – silva – puella – floribus – ludet – pulchris; 4) librum – Marcus – legere – in – foro – coepit; 5) boni – agricolae – terram – diligenter – colunt
	формирование визуальной и смысловой репрезентации, включение визуальной памяти	восстановление контекста	Перед вами текст: “Cato senex agrum colit. Semper mane surgit. Agricola est diligens”. Нарисуйте сцену, описанную в тексте, или опишите ее на русском
	развитие метаязыкового сознания, культурной компетенции	интертекстуальность и культурный код	Сравните латинское выражение “Carpe diem” с русской поговоркой “Лови момент”. В чем сходства и различия в употреблении?

(петь), *ridere* (улыбаться). Для латинского языка актуально – реконструкции, ролевые игры, латинская речь на уроке.

4. Межъязыковые связи (особенно для латыни): проводите постоянную этимологическую работу: audio → audition, audible, auditorium; portare → portable, transport, report, это ускоряет лексическое усвоение в современных языках.

5. Развитие метакогнитивных навыков: учите студентов осознавать процесс понимания: “Я не понял это предложение, потому что не знаю значение слова *subitus*. Вводите рефлексивные вопросы: “Что помогло мне понять текст?”

6. Коммуникативный подход даже в классических языках: латинский – не только перевод, но и речевая деятельность: Простые диалоги: *Salve! Quomodo vales?* Описание картинок на латыни. Мини-истории с использованием изученных слов.

7. Индивидуализация и дифференциация: учитывайте стили восприятия (визуалы, аудиалы, кинестетики). Предлагайте разные типы заданий: для одних – графические схемы, для других – аудио, для третьих – письменный анализ.

Современная методика преподавания языков – и современных, и древних – должна опираться на психолингвистические принципы восприятия текста: прогнозирование, контекстуальную обработку, активацию схем, интеграцию знаний. Латинский язык, несмотря на отсутствие возможности повсеместной коммуникации, может стать мощным инструментом развития аналитического мышления, лингвистической интуиции и глубокого понимания языка в целом.

Таким образом, включение психолингвистического подхода в методику преподавания английского и латинского языков значительно повышает эффективность образовательного процесса, способствуя развитию у студентов всех необходимых компетенций для успешного овладения этими языками.

Библиографический список

1. Хороших П.П. Психолингвистика: от отдельного направления к полинаучному знанию. *Филология: научные исследования*. 2018; № 3.
2. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*: *лингвостилистика, синтаксис, морфология, фономорфология, фонетика, лексикология: около 7 000 терминов*. Москва: Либроком, 2009.
3. Кацман Н.Л. *Методика преподавания латинского языка*. Гуманитарный издательский центр «Владос», 2015.
4. Щербакова М.В. Психолингвистический аспект восприятия текста. *Вестник ОГУ*. 2017; № 1 (201).
5. Выготский Л.С. *Мышление и речь:* сборник. Москва: АСТ, 2008.
6. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2009; № 1 (18): 5–12.
7. Helder A., Perfetti C.A., van den Broek P. Thematic influences on word-to-text integration across a sentence boundary *Language, Cognition and Neuroscience*. 2020; № 35: 1239–1256. DOI: 10.1080/23273798.2020.1772494

References

1. Horoshih P.P. Psiholingvistika: ot otdel’nogo napravleniya k polinauchnomu znaniyu. *Filologiya: nauchnye issledovaniya*. 2018; № 3.
2. Ahmanova O.S. *Slovar’ lingvisticheskih terminov*: *lingvostilistika, sintaksis, morfologiya, fonomorfologiya, fonetika, leksikologiya: okolo 7 000 terminov*. Moskva: Librokom, 2009.
3. Kacman N.L. *Metodika prepodavaniya latinskogo yazyka*. Gumanitarnyj izdatel’skij centr «Vlados», 2015.
4. Scherbakova M.V. Psiholingvisticheskij aspekt vospriyatiya teksta. *Vestnik OGU*. 2017; № 1 (201).
5. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech’:* sbornik. Moskva: AST, 2008.
6. Kubryakova E.S. V poiskah suschnosti yazyka. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2009; № 1 (18): 5-12.
7. Helder A., Perfetti C.A., van den Broek P. Thematic influences on word-to-text integration across a sentence boundary *Language, Cognition and Neuroscience*. 2020; № 35: 1239-1256. DOI: 10.1080/23273798.2020.1772494 http://doi.org/10.1080/23273798.2020.1772494

Статья поступила в редакцию 22.07.25

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-359-362

Esikova T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, The Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: esikovatv@herzen.spb.ru*

MODEL OF TARGET-FOCUSED PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS-FUTURE TEACHERS. The article reveals the role of the process of targeted professional socialization of students-future teachers. A conceptual model for implementing targeted professional socialization of future teachers in multi-level groups in the process of completing tasks aimed at professional socialization is presented and described. Students, future teachers, according to the training model of targeted socialization, gradually master invariant and variable social roles associated with pedagogical activity. To master a wide repertoire of social roles, students first simulate situations and professional behavior of a teacher and test them in pedagogical and project activities. To internalize the norms of pedagogical activity and form pedagogical values, students are offered to organize their own project activities on the basis of experimental sites of a pedagogical university and most actively work out one of the preferred social roles of a teacher.

Key words: **purposeful professional socialization, conceptual model, social competence of students, social roles of teachers, stages of professional socialization**

Т.В. Есикова*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: esikovatv@herzen.spb.ru*

МОДЕЛЬ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье раскрывается сущность процесса целенаправленной профессиональной социализации студентов – будущих педагогов. Представлена и описана концептуальная модель осуществления целенаправленной профессиональной социализации будущих педагогов в разноуровневых группах в процессе выполнения заданий, направленных на профессиональную социализацию. Студенты – будущие педагоги, согласно обучению по модели целенаправленной социализации, поэтапно осваивают инвариантные и вариативные социальные роли, связанные с педагогической деятельностью. Для освоения широкого репертуара социальных ролей студенты сначала моделируют ситуации и профессиональное поведение педагога и апробируют их в педагогической и проектной деятельности. Для интериоризации норм педагогической деятельности и формирования педагогических ценностей студентам предлагается организовать собственную проектную деятельность на базе экспериментальных площадок педагогического вуза и наиболее активно проработать одну из предпочитаемых социальных ролей педагога.

Ключевые слова: **целенаправленная профессиональная социализация, концептуальная модель, социальная компетентность студентов, социальные роли педагога, этапы профессиональной социализации**

В настоящее время, в период реформирования системы высшего образования России, с одной стороны, и на фоне решения проблем социализации молодежи в изменившемся мире, с другой стороны, особого внимания в педагогической науке требует профессиональная социализация студентов-педагогов. Появление потребности в современном обществе педагога новой формации, обладающего социальной компетентностью, которая поэтапно формируется в процессе профессиональной социализации, обусловливает поиск новых способов дополнительного целенаправленного воздействия на студентов современного педагогического вуза, в котором наряду с обучением и воспитанием должен функционировать процесс целенаправленной профессиональной социализации, что может быть достигнуто с помощью специально организованной учебной и внеучебной деятельности.

Профессиональная социализация молодых людей, обучающихся по педагогическим специальностям, отличается тем, что их ценностные ориентиры, такие как ценность педагогического труда, ценность взаимоотношений с участниками педагогического процесса (родителями, учащимися, коллегами, администрацией), любви к воспитанникам, нормативность их педагогической деятельности и социально-ролевой репертуар будущего педагога в совокупности должны быть сформированы на таком высоком уровне, который позволит им воздействовать на мировоззрение подрастающего поколения нашей страны в ближайшем будущем. Поэтому профессиональная социализация студентов современного педагогического вуза находится в зоне пристального внимания и требует целенаправленного осуществления.

Острота данной научной проблемы усиливается наличием фактов ежегодных закрытых судебных дел по ненадлежащему исполнению обязанностей педагогическими работниками по статье 156 УК РФ, по данным Генеральной прокуратуры РФ, что свидетельствует о несформированности педагогических ценностей в сознании некоторой части будущих педагогов, отсутствии интериоризации понятий о нормативности деятельности и широкого репертуара социальных ролей, позволяющих мобильно и адекватно реагировать в сложных педагогических ситуациях и регулировать поведение.

Профессиональная социализация является одним из видов социализации. Понятие «социализация» изначально появилось в социологической науке, затем начало применяться в социальной педагогике и в настоящее время все шире используется в общей педагогике. В данном исследовании за основу взято определение понятия «*социализация» в педагогическом контексте,* под которым понимается *процесс формирования и реализации социальных качеств индивида* в обществе на основе приобретенных ценностей, норм и ролей в процессе образования.

Этапы и механизмы социализации были определены в психологической науке, которые частично адаптированы в педагогике, однако с точки зрения общей педагогики как в теории, так и в практике недостаточно раскрыто содержание и сущность данного понятия.

У молодежи современного общества, из генеральной совокупности которых формируется студенческая молодежь педагогических вузов, наблюдается дезориентация ценностей, склонность к функционированию в «обществе потребления», безответственность, бездействие, неуверенность в будущем, подверженность асоциальным влияниям киберпространства, применение знаний, изложенных в интернете из непроверенных ненаучных источников, недостаточное финансовое благополучие, ставящее в приоритет дополнительные источники заработков [1; 2; 3].

Социализация, согласно по исследованию А.В. Мудрика, Е.А. Никитской, «представляется как сочетание процессов становления индивида социальным существом и становления человеческой индивидуальности» [4, с. 225] и традиционно происходит стихийно и частично направляемо. В педагогических вузах проводится соответствующая деятельность по созданию студенческих объединений, проектной деятельности, выездов в образовательные учреждения, но организуется данная деятельность спонтанно, от случая к случаю, у отдельных преподавателей. В то время как ценности *педагогической ответственности, социальной активности, гражданской позиции* будущих педагогов требуют целенаправленной работы в учебной деятельности, которые в совокупности образуют *социальную компетентность,* формирующуюся как результат целенаправленной профессиональной социализации у всех студентов. Следовательно, в процессе учебной деятельности, когда студенты осваивают компетенции, общие и профессиональные, и в воспитательной работе профессиональная социализация может стать целенаправленным процессом при определенных специально созданных условиях [5].

«Под *целенаправленной профессиональной социализацией студентов современного педагогического вуза* подразумевается процесс освоения новой социальной компетенции педагогической профессии студентами посредством поэтапного расширения профессиональных социальных ролей будущего педагога» [6, с. 82].

Социальная компетентность студентов будущих педагогов, являющаяся результатом *целенаправленной профессиональной социализации,* включает знание и применение норм педагогической деятельности в условиях изменяющегося общества; сформированные педагогические ценности осознанной ответственности за социализацию обучаемых, их мировоззрение; широкий репертуар социальных ролей, необходимых современному педагогу; владение технологией социализации обучающихся.

В современном педагогическом вузе наряду с традиционными формами и методами обучения применяются разнообразные интерактивные формы обучения, творческие задания и проекты [7]. Молодые люди социализируются в социальных сетях, представляют свою индивидуальность, интересы, могут коммуницировать на профессиональные темы [8]. В настоящее время усиливается *киберсоциализация,* утрачивается реальное взаимодействие преподавателя и студентов, а также студентов между собой, что значительно влияет на изменение среды педагогического вуза и требует усиления факторов профессиональной социализации. *Гражданская социализация* выражается в активной гражданской позиции, умении повлиять на

обучаемых и сформировать верную гражданскую позицию, соответствующую правовым предписаниям.

В современном педагогическом вузе студенты осваивают не только профессиональные компетенции, но и работу в социальных ролях с людьми различных социальных статусов, с детьми, коллегами, представителями администрации учебного заведения, родителями.

В настоящем исследовании рассмотрено, каким образом профессиональную социализацию студентов – будущих педагогов возможно сделать целенаправленной.

Цель статьи: представить и описать концептуальную модель целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза.

Объект исследования: профессиональная социализация студентов будущих педагогов.

Задачи статьи:

1. Представить эмпирическое исследование профессиональной социализации будущих педагогов.

2. Описать разработанную концептуальную модель «Целенаправленная профессиональная социализация студентов современного педагогического вуза».

Научная новизна состоит в разработке концептуальной модели «Целенаправленная профессиональная социализация студентов будущих педагогов».

Теоретическая значимость видится в выявлении содержания целенаправленности процесса профессиональной социализации, схематично представленной в концептуальной модели.

Практическая значимость исследования: концептуальная модель «Целенаправленная профессиональная социализация студентов современного педагогического вуза» может быть применена в образовательном процессе педагогического вуза.

Базой исследования являлся педагогический вузи – РГПУ им. А.И. Герцена (n = 1133). *Разработаны диагностические методики:* анкета Т.В. Есиковой «Целенаправленная профессиональная социализация студентов педагогического вуза», полуструктурированное интервью «Факторы профессиональной социализации студенческой молодежи»; методика «Решение правовых педагогических задач».

Критерии оценивания профессиональной социализации студентов: технологический критерий, оценивался *процесс* проведения студентом фрагмента урока, диагностики, работы по проекту; *результативный критерий,* оценивался результат выполненной работы (проведенная диагностика в разноуровневой группе, создание проектной группы); *критерий взаимодействий,* оценивалось количество и качество взаимодействий (заполнялась матрица взаимодействий); *социально-ролевой* – оценивалась широта социальных ролей.

Профессиональная социализация состоит из аксиологического, нормативного, социально-ролевого и предметно-деятельностного компонентов, поэтому эмпирическое исследование проводилось по выявлению ценностей, норм, социальных ролей и умения профессионально решать задачи в деятельности по учебному предмету.

Эмпирическое исследование выявило следующее.

Аксиологический компонент профессиональной социализации студентов педагогического вуза проявляется через позитивное отношение студентов – будущих педагогов к ценностям: приобретения педагогической профессии (63%); познания предмета своей специальности (37%); учебной деятельности (82%); патриотизма, таким как ценность любви к своей родине (53%), месту обучения (93%); доброты (66%), честности (67%), порядочности (74%), добросовестности (98); гуманизма (71%); культуры общения (87%); приобретения социальных связей (98%); ценности правового сознания (77%).

По результатам данного исследования выяснено, что в педагогический вуз приходят абитуриенты с проблемами формирования ценностей, такими как ценность педагогической ответственности (17%), ценность активности в образовательном процессе (23%), над которыми необходимо работать в процессе профессиональной социализации, и делать это целенаправленно в процессе обучения.

Профессиональное отношение к педагогическим ценностям формируется благодаря работе студенческих объединений различной направленности в современном педагогическом вузе, однако это происходит только у 12% студентов.

Анализ ценности педагогической профессии показал, что только 78% студентов 1 курса имеют намерение заниматься профессиональной педагогической деятельностью, а к выпускному курсу 87% студентов готовы приступить к профессиональной педагогической деятельности. Однако 13% студентов нуждаются в дополнительной целенаправленной работе по профессиональной социализации.

Дискурсный анализ взаимодействий выявил, что в вузе влияет на формирование отношения к педагогическим ценностям общение студентов не только в своей группе, но и с представителями разных курсов и факультетов (76%); содержание учебной деятельности (59%), в контексте которого происходит формирование педагогических ценностей. Студенты педагогического вуза активно проявляют себя в предметной области по специальности (хореографии, математике, географии, актерском мастерстве, музыкальной деятельности и т. д.), но нацелены на педагогическую деятельность только 36% выпускников.

Исследование проявлений отношения к гуманистическим ценностям у студентов выявило, что 18% их них не проявляли в педагогической деятельности на практике; 49% выразили позитивное отношение в беседах, написании рефератов, эссе; 23% активно проявляют данные ценности; 8% студентов начинают создавать и реализовывать собственные проекты профессиональной педагогической деятельности и активно проявляют данную ценность.

Нормативный компонент профессиональной социализации в педагогическом вузе формируется в процессе освоения учебных дисциплин, согласно образовательным программам. Студенты знакомятся правовыми нормативными документами международного, федерального и муниципального уровней, касающимися образования и профессиональной деятельности, осваивают профессиональный стандарт соответствующий получаемой специальности и изучают должностные обязанности педагогов и работников сферы образования в различных организациях. Поэтому в структуре образовательного процесса необходимо включение инновационной технологии подготовки к данному процессу.

Исследование *социально-ролевого компонента* обнаружило, что 73% студентов оказываются в социальной роли подчиняющегося, в социальной роли организаторов проявляют себя активно 27% студентов будущих педагогов. Выполняя творческие задания, 67% студентов реализуют творческий потенциал в социальной роли креатива, однако 33% творческие способности при выполнении заданий не проявляют.

Начиная со второго курса, студенты педагогического вуза становятся практикантами и выходят на практики в школы и другие образовательные или социальные организации, начинают формироваться социальные роли тьютора (93%), наставника (37%). Однако студенты стихийно осваивают модели поведения тех педагогов, которых они видят на практике и только в тех ситуациях, которые им доступны на практике. То есть происходит стихийная нецеленаправленная профессиональная социализация по освоению социальных ролей тьютора и наставника.

На третьем курсе происходит освоение социальных ролей социализирующего, ведущего, организующего на педагогических практиках. Однако студенты не уверены (89%), что в профессиональной педагогической деятельности они смогут быть в социальной роли «мобильного педагога» и мобильно переключаться в различные социальные роли, общаясь родителями учащихся школ разных социальных статусов, вышестоящими коллегами, партнерами (инспекторами ПДН, педагогами дополнительного образования) и администрацией. У студентов современного педагогического вуза выявлена проблема формирования узкого социально-ролевого репертуара (47%), так как наблюдается недостаточность репертуара социальных ролей, позволяющих осуществлять взаимодействия на горизонтальном и вертикальном уровнях;

Предметно-деятельностный компонент профессиональной социализации формируется у студентов в образовательном процессе современного педагогического вуза и измеряется в процессе итоговой аттестации, на основании чего выдается диплом о высшем образовании, и социальный статус студента заменяется на статус профессионала. Однако необходимо данный компонент целенаправленно связать с социально-ролевым компонентом, чтобы в процессе освоения знаний студенты осознанно выбирали модель поведения или социальную роль, соответствующую конкретной ситуации в процессе взаимодействия с представителями разных социальных статусов.

Инновационная технология необходима относительно данного компонента в направлении обучения студентов социализировать обучаемых в процессе преподавания своего предмета, что происходит во взаимосвязи компонентов профессиональной социализации и осуществляется в современном вузе в период педагогической практики нецеленаправленно, так как нет задачи в программе практик – обучить социализировать обучаемых, и отсутствуют соответствующие задания преподавателей, направленные на социализацию школьников в процессе преподавания учебного предмета студентами-практикантами, что в современных условиях развития общества необходимо, так как статистические данные свидетельствуют о повышении количества правонарушений, совершенных школьниками (в 2024 году 9,5 тысяч подростков в возрасте 14–17 лет совершили правонарушения по УК РФ), в школах идет борьба с проблемами травли детей, девиантного поведения. Следовательно, необходимо в содержании задач внести дополнения, такие как решение правовых задач студентами, в ходе которых они будут выяснять на основе правовых норм, каким образом следует поступить педагогу в тех или иных ситуациях, разрабатывать различные варианты моделей поведения и отрабатывать социальные роли педагога, что требует наличия специализированных социализирующих заданий и технологии их апробации.

В процессе эмпирического исследования было выяснено, что социальная активность студентов-выпускников происходит в процессе включения их в научную деятельность вуза (19%) и в работе в студенческих сообществах (65%). Низкая социальная активность наблюдается у 16% студентов. Профессиональное сообщество студентов остается узким кругом однокурсников, и будущих педагогам недостаточно взаимодействий с профессионалами по специальности. Повышение ответственности за социализацию обучаемых требует целенаправленной деятельности, формирующей ценность ответственности за социализацию.

Анализ содержания гражданской позиции свидетельствует о том, что у студентов – будущих педагогов нет определенных ответов на новые вызовы современности, решающие проблемы социализации молодежи, дающие высокий

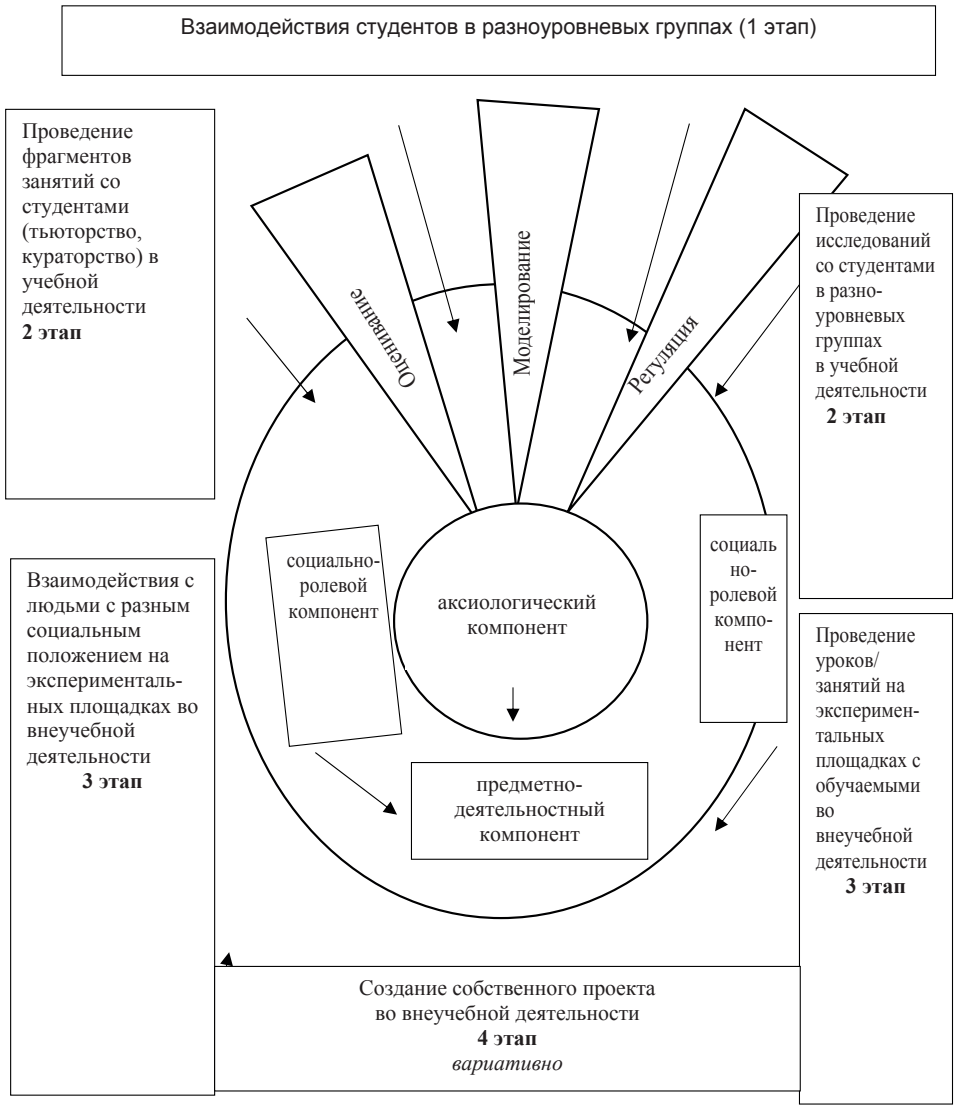


Рис. 1. Концептуальная модель «Целенаправленная профессиональная социализация студентов современного педагогического вуза»

уровень профессиональной социализированности и прочный мировоззренческий базис будущим работникам образования, которые должны будут заниматься социализацией подрастающего поколения (89%). Наблюдается преобладание потребительской социализации у 17% студентов.

Готовность выполнять новые задачи государственной политики в области образования РФ (документы 2024–3035 гг.) характеризуется отсутствием у 27% выпускников, которые считают, что они еще не определились в выборе профессии, остальные 73% студентов готовы выполнять задачи, но не уверены, что справятся (58%). Только 15% могут верно сформулировать современные задачи государственной политики в области образования РФ и знают на теоретическом уровне, как их выполнять, решают педагогические задачи верно. Следовательно, работу в данном направлении необходимо усилить и сделать целенаправленной не только в процессе обучения и воспитания.

Эмпирические исследования профессиональной социализации студентов педагогического вуза свидетельствует о том, что криминогенные, экономические, субкультурные факторы общества создают стимулирование их будущей профессиональной деятельности в направлении организации активной учебной проектной деятельности, направленной на работу с проблемными категориями учащихся и поиск новых методов работы с подрастающим поколением (27%); традиционных форм и методов работы и активного их освоения (64%); учебной научно-исследовательской работы с современными обучаемыми (5%); определение в выборе приоритетов профессиональной педагогической деятельности (4%). В педагогическом вузе создаются студенческие объединения, осуществляется проектная деятельность, выезды в образовательные учреждения, однако организуется данная деятельность спонтанно, в то время, когда назрела необходимость внедрить новые формы организации образовательного процесса в вузе, направленные на профессиональную социализацию и сделать данный процесс целенаправленным.

Для осуществления целенаправленной профессиональной социализации студентов будущих педагогов разработана концептуальная модель, которая включает в себя этапы и технологию целенаправленной профессиональной социализации с применением форм учебной и внеучебной деятельности. Профессиональная социализация становится целенаправленной за счет взаимодействий в разноуровневых группах; оценки педагогических ситуаций через призму ценностей, норм в педагогической деятельности; моделирования на основе оценки социальной роли, адекватной ситуации; регуляции поведения в тех либо иных обстоятельствах (см. рис. 1).

Активизация взаимодействий в разноуровневых группах создает необходимость студенту принять на себя социальную роль организатора, тьютора, наставника, создателя проекта. С одной стороны, новые социальные роли появляются поэтапно от курса к курсу. С другой стороны, происходит спиралеобразное построение образовательных программ, и социальные роли предыдущих этапов не исчезают, а продолжают функционировать, но на более высоком уровне от этапа к этапу и во взаимосвязи с другими социальными ролями.

Для осуществления целенаправленной профессиональной социализации организована деятельность со студентами в системе компонентов социум – вуз – группа, составляющих разноуровневые группы; взаимодействия преподаватель – студент, студент – более старший по курсу студент (горизонтальные, по направлению вверх), студент – студент (вертикальные – по социальному статусу «на равных»), студент – более младший по курсу студент (горизонтальные, по направлению вниз); студент – профессиональный работник системы образования.

Студенту необходимо контактировать на профессиональном уровне с каждым членом подгруппы и провести исследование, опрос, анкетирование, тестирование. Для первокурсников – более простые задания, по мере усложнения программы – более сложные. Дисциплины профессионального цикла обогащаются социализирующими заданиями, направленными на отработку социальных ролей, способствующих профессиональной мобильности современного педагога, которому приходится работать с людьми разного социального уровня. Механизмами целенаправленной профессиональной социализации в этом случае будут являться рефлексия, антиципация, децентрация при интегративной педагогической поддержке.

Осуществление проектной деятельности в процессе проведения педагогических практик предполагает помощь в решении социально-педагогических проблем обучаемых. Для организации внеучебной работы предлагается добавить задания на педагогическую практику и организовать проектные площадки в вузе (в технопарках), на которых под руководством преподавателей студенты могли бы получать педагогический опыт и успешно целенаправленно и профессионально социализироваться. А также осуществлять подобного рода деятельность в виртуальной среде и в образовательных и социальных организациях (школах, центрах помощи семье и детям, приютах, организациях дополнительного образования).

Педагогическая поддержка целенаправленной профессиональной социализации студентов заключается в содействии во вхождении в новое профессиональное сообщество педагогического университета студентов и усвоении новых социальных ролей, норм ценностей, их интериоризации; выработке определенного соответствующего ценностям профессии стиля поведения; создании педагогической среды для апробирования студентами знаний о социализации.

Таким образом, в процессе целенаправленной профессиональной социализации студентов в образовательном процессе современного педагогического вуза происходит поэтапное прохождение студентами профессиональной социализации в учебной и внеучебной деятельности за счет включения форм организации образовательного процесса в разноуровневых группах и специализированных заданий в учебный процесс, направленных на профессиональную социализацию студента, формирующих его социальную активность, ответственность за социализацию подрастающего поколения и профессионально-педагогическую социальную компетентность, обеспечивающих успешное вхождение в профессиональное педагогическое сообщество.

Таким образом, результат целенаправленной профессиональной социализации студентов современного вуза – формирование профессионально-педагогической социальной компетентности образованного молодого человека, готового к педагогической деятельности, способного к профессиональной мобильности, обладающего репертуаром социальных ролей, позволяющих решать современные задачи.

Библиографический список

1. Ковалева А.И. *Социализация личности: норма и отклонение:* монография. Москва: Издательство Московского гуманитарного университета, 2022.
2. Ковалева А.И., Полуэхова И.А. Социализация личности в информационном обществе. *Znanie Ponimanie Umenie*. 2022; № 3. Available at: https://www.researchgate.net/publication/364972613_Socializacia_licnosti_v_informacionnom_obsestve
3. Луков В.А., Луков С.В., Тихомиров Д.А. *Формирование и реализация государственной молодежной политики в современной России*: монография. Москва: Ruscience, 2022.
4. Мудрик А.В., Никитская Е.А. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность. *Образование. Наука. Научные кадры*. 2021; № 2: 224–230.
5. *Социальная педагогика*: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2025.
6. Есикова Т.В. Воспитательный потенциал учебных предметов как механизм профессиональной социализации студентов в образовательном процессе современного вуза. *Нижегородское образование*. 2025; № 1: 78–90.
7. Егорова Е.В., Панфилова А.П., Пашоликов М.С. и др. *Как учить учиться по-новому*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ, 2023.
8. *Цифровая трансформация общества: современные концепции общественного развития и новая терминология*: сборник статей. Москва: Издательство Московского гуманитарного университета, 2021.

References

1. Kovaleva A.I. *Socializaciya lichnosti: norma i otklonenie:* monografiya. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gumanitarnogo universiteta, 2022.
2. Kovaleva A.I., Polu`ehova I.A. Socializaciya lichnosti v informacionnom obschestve. *Znanie Ponimanie Umenie*. 2022; № 3. Available at: https://www.researchgate.net/publication/364972613_Socializacia_licnosti_v_informacionnom_obsestve
3. Lukov V.A., Lukov S.V., Tihomirov D.A. *Formirovanie i realizaciya gosudarstvennoj molodezhnoj politiki v sovremennoj Rossii*: monografiya. Moskva: Ruscience, 2022.
4. Mudrik A.V., Nikitskaya E.A. Vospitanie v kontekste socializacii cheloveka: retrospektiva i pedagogicheskaya real'nost'. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*. 2021; № 2: 224-230.
5. *Social'naya pedagogika*: uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2025.
6. Esikova T.V. Vospitatel'nyj potencial uchebnyh predmetov kak mehanizm professional'noj socializacii studentov v obrazovatel'nom processe sovremennogo vuza. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2025; № 1: 78-90.
7. Egorova E.V., Panfilova A.P., Pasholikov M.S. i dr. *Kak uchit' uchit'sya po-novomu*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU, 2023.
8. *Cifrovaya transformaciya obschestva: sovremennye koncepcii obschestvennogo razvitiya i novaya terminologiya*: sbornik statej. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gumanitarnogo universiteta, 2021.

Статья поступила в редакцию 24.07.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-362-365

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*

STUDYING THE EXPERIENCE OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF CHINA IN THE ACTIVITIES OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE PRESERVATION OF CULTURAL HERITAGE. The article examines the ways of applying the Chinese experience of supporting the pedagogical activities of higher education teachers to the higher education system in Russia in the context of preserving cultural heritage. The objective of the study is to systematize the Chinese experience of accompanying the teaching activities of higher education teachers. The objectives of the study include: analyzing the theoretical foundations of supporting pedagogical activity, identifying the specifics of preserving the cultural heritage of China in higher education, systematizing approaches to supporting the professional activities of teachers of Chinese universities. The following methods are used in the study: theoretical analysis of scientific literature on pedagogy, cultural studies and philosophy of education; analysis of existing models of supporting pedagogical activities in China; formal-logical method. The results of the study show that in China the main emphasis is on the creation of specialized educational and methodological complexes focused on the integration of elements of Chinese culture into the content of educational disciplines, as well as the development of teacher training programs. The scientific novelty of the study lies in the generalization of the theoretical and methodological foundations of the system of supporting the pedagogical activities of higher education teachers in the context of preserving the cultural heritage of China.

Key words: **pedagogy, higher school, professional activity, pedagogical activity, cultural heritage, China, support of pedagogical activity, foreign pedagogical experience, Chinese culture, cultural heritage**

П.М. Алексеева*, канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения (ГУАП), г. Санкт-Петербург, E-mail: Polina.m.alekseeva@mail.ru*

ИЗУЧЕНИЕ ОПЫТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КИТАЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ

В данной статье рассмотрены возможности применения китайского опыта сопровождения педагогической деятельности преподавателей высшей школы к системе высшего образования в России в контексте сохранения культурного наследия. Цель исследования заключается в систематизации китайского опыта сопровождения педагогической деятельности преподавателей высшей школы. Задачи исследования включают анализ теоретических основ сопровождения педагогической деятельности, выявление специфики сохранения культурного наследия Китая в высшем образовании, систематизацию подходов к сопровождению профессиональной деятельности преподавателей китайских вузов. В исследовании были использованы следующие методы:

теоретический анализ научной литературы по педагогике, культурологии и философии образования; анализ существующих в Китае моделей сопровождения педагогической деятельности; формально-логический метод. Результаты исследования показали, что в Китае основной акцент делается на создании специализированных учебно-методических комплексов, ориентированных на интеграцию элементов китайской культуры в содержание учебных дисциплин, а также разработку программ повышения квалификации преподавателей. Научная новизна исследования заключается в обобщении теоретико-методологических основ системы сопровождения педагогической деятельности преподавателей высшей школы в контексте сохранения культурного наследия Китая.

Ключевые слова: **педагогика, высшая школа, профессиональная деятельность, педагогическая деятельность, культурное наследие, Китай, сопровождение педагогической деятельности, зарубежный педагогический опыт, китайская культура, культурное наследие**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что интеграция традиционных ценностей в образовательный процесс, особенно в условиях глобализации и стремительного развития информационных технологий, требует разработки новых подходов к сопровождению педагогической деятельности преподавателей высшей школы. Необходимость изучения процесса развития системы сопровождения педагогической деятельности преподавателей высшей школы в контексте сохранения культурного наследия Китая обусловлена рядом взаимосвязанных факторов. В частности, процессы глобализации и активное внедрение западных образовательных моделей создают определенный риск размывания национальных культурных ценностей, сохранение которых требует целенаправленных усилий на всех уровнях системы образования. Как отмечают в своем исследовании Минци Ши, Цзяи Ши, Вэй Чэн, «культурная идентичность является ключевым фактором стабильности и устойчивого развития любого общества, особенно в условиях глобальной конкуренции» [1, с. 57]. Исследователи полагают, что реформы системы высшего образования в Китае, нацеленные на повышение качества образования и конкурентоспособности выпускников вузов, предъявляют новые требования к профессиональным компетенциям преподавателей: они должны не только обладать глубокими знаниями в своей предметной области, но и быть способными эффективно интегрировать элементы культурного наследия в образовательный процесс, формируя у обучаемых чувство национальной гордости и ответственности за сохранение традиций. Эмпирическое исследование таких авторов, как Янцин Чжу, Шэньхай Чжэн, показывает, что «преподаватели, обладающие высоким уровнем культурной компетентности, способствуют более глубокому усвоению знаний и формированию ценностных ориентаций у студентов» [2, с. 104]. При этом в китайском педагогическом сообществе высшей школы возрастает осознание важности роли высших учебных заведений в сохранении и популяризации культурного наследия Китая: университеты, будучи центрами интеллектуальной и культурной жизни, обладают значительным потенциалом для проведения этнокультурных исследований, организации культурных мероприятий и разработки образовательных программ, направленных на сохранение и развитие традиций китайского народа. Согласно данным, приводимым китайскими исследователями, поддержка культурного наследия является приоритетным направлением развития высшего образования в стране [2, с. 56]. Тем не менее существующая система сопровождения педагогический деятельности преподавателей высшей школы Китая нуждается в совершенствовании с учетом необходимости сохранения культурного наследия. В данной сфере разрабатываются и внедряются специализированные программы, направленные на повышение культурной компетентности преподавателей, ознакомление начинающих преподавателей вузов с методами и технологиями интеграции культурных элементов в учебный процесс, а также формирование у преподавателей мотивации к сохранению культурных ценностей Китая.

Весь спектр таких усилий в перспективе должен привести к созданию в Китае комплексной системы сопровождения педагогической деятельности, включающей в себя не только повышение квалификации, но и методическую поддержку, консультирование и обмен опытом в рамках профессионального педагогического сообщества китайских вузов. Историография изучаемой темы достаточно обширна и включает в себя работы как отечественных, так и зарубежных авторов. Современные исследования в области педагогики высшей школы акцентируют внимание на необходимости разработки и внедрения эффективных систем сопровождения педагогической деятельности преподавателей, особенно в контексте сохранения культурного наследия. Существующие научные работы таких авторов, как Минци Ши, Цзяи Ши, Вэй Чэн [1], Янцин Чжу, Шэньхай Чжэн [3], освещают различные аспекты данной проблематики, включая методологические подходы, организационные модели и технологические решения.

Особое внимание уделяется анализу зарубежного опыта, в частности практик, применяемых в китайских вузах. Например, исследования таких авторов, как Хэ Ван, Вэй Гао [4], Цзяо Цзян [5], Цзинью Се [6], показывают, что в Китае активно внедряются программы поддержки преподавателей, направленные на повышение их квалификации в области культурологии, истории и искусства Китая. Такие исследователи, как Ли Цзяньсюнь [6], Мэн Ю [7], Цзи Юешэн [8], отмечают, что такого рода программы педагогической поддержки включают в себя лекции, семинары, мастер-классы и стажировки в музеях и культурных центрах, что позволяет преподавателям углубить свои знания и разработать инновационные методы обучения, направленные на сохранение и популяризацию культурного наследия Китая.

В российской педагогической науке также наблюдается повышенный интерес к вопросам сопровождения педагогической деятельности преподавателей высшей школы. Такие российские авторы, как Т.А. Танцура [9], Н.А. Глузман [10], А.В. Золотарева, М.В. Груздев [11], О.А. Коряковцева [12], рассматривают различные модели сопровождения педагогической деятельности, включая индивидуальное консультирование, коучинг, наставничество и разработку методических материалов. Однако необходимо отметить, что исследований, посвященных специфике сопровождения педагогической деятельности преподавателей высшей школы в контексте сохранения культурного наследия Китая, в современном научном дискурсе пока недостаточно.

Анализ современной научной литературы по исследуемой теме позволяет констатировать, что разработка эффективной системы сопровождения педагогической деятельности преподавателей высшей школы в контексте сохранения культурного наследия Китая требует комплексного подхода, учитывающего как зарубежный, так и российский опыт. Необходимо иметь в виду специфику китайской культуры и особенности системы образования, а также потребности и возможности преподавателей высшей школы. Важность изучения опыта образовательной системы Китая в деятельности преподавателей высшей школы в сфере сохранения культурного наследия вытекает из интереса в контексте внедрения его в образовательную систему РФ. Тем самым актуальность и недостаточная изученность данной проблемы, а также определённый интерес изучения подобного опыта деятельности преподавателей высшей школы Китая в сфере сохранения культурного наследия со стороны российской образовательной системы обусловили выбор темы исследования.

Цель исследования заключается в систематизации опыта сопровождения педагогической деятельности преподавателей высшей школы на примере Китая и выявление, что можно внедрить в российскую образовательную систему, какие подходы, применяемые в образовательной системе Китая следует использовать в контексте сохранения культурного наследия.

Задачи исследования: анализ теоретических основ сопровождения педагогической деятельности; выявление специфики сохранения культурного наследия Китая в высшем образовании; выявление перспектив дальнейшего развития сопровождения профессиональной деятельности преподавателей китайских вузов в контексте сохранения культурного наследия.

Научная новизна исследования заключается в обобщении теоретико-методологических основ системы сопровождения педагогической деятельности преподавателей высшей школы в области сохранения культурного наследия Китая.

Теоретическая значимость состоит в обосновании подходов, применяемых в образовательной системе Китая, которые можно использовать в контексте сохранения культурного наследия в российских вузах.

Практическая значимость обусловлена возможностью использования обобщенного в статье опыта образовательной системы Китая в деятельности преподавателей отечественной высшей школы в интересующей нас сфере.

В основе методологии исследования лежит системный подход – в рамках исследования применялись общенаучные методы (анализ, синтез, индукция, дедукция), а также специальные методы: историографический анализ научной литературы; методы фактографического и компаративного анализа для изучения опыта Китая в области сопровождения профессиональной педагогической деятельности; также был проведен описательный анализ культурологических особенностей китайской системы сопровождения педагогов высшей школы на современном этапе. На основе полученных данных была проведена систематизация подходов к развитию системы сопровождения педагогической деятельности преподавателей высшей школы в контексте сохранения культурного наследия Китая.

В результате изучения системы сопровождения профессиональной педагогической деятельности в Китае были систематизированы основные аспекты данного опыта. Можно выделить следующие основные подходы к организации сопровождения профессиональной педагогической деятельности в Китае с позиций сохранения культурного наследия.

Сохранение культурного наследия в контексте профессиональной педагогической деятельности в Китае является не просто академической задачей, но и императивом государственной политики, закрепленным в ряде нормативных актов и стратегических документов страны [3, с. 57]. При этом одним из ключевых подходов является интеграция элементов традиционной китайской культуры и философии в образовательные программы и методики обучения. Данный подход предполагает не только изучение классической литературы и искусства, но и применение принципов конфуцианства и даосизма в формировании морально-этических качеств преподавателей высшей школы.

Второй методологический подход к системе сопровождения педагогической деятельности в вузе заключается в развитии системы наставничества и передаче опыта от старших поколений педагогов к молодым специалистам. С этнокультурной точки зрения в Китае традиционно высоко ценится мудрость и опыт старших, поэтому наставничество рассматривается как эффективный способ сохранения и передачи педагогических традиций и методов. Данная система формализована и поддерживается на государственном уровне с выплатой надбавок наставни-

кам и предоставлением им возможностей для обмена опытом на конференциях и семинарах. По данным Министерства образования КНР, более 80% молодых педагогов участвуют в программах наставничества в течение первых трех лет своей работы [13].

Эффективность данного подхода обусловлена не только передачей предметно-методических знаний, но и формированием корпоративной культуры, основанной на уважении к педагогическому наследию. Внедрение практик наставничества способствует адаптации молодых специалистов к специфике образовательного учреждения, снижению уровня профессионального выгорания и повышению их квалификации. Исследования показывают, что педагоги, прошедшие программы наставничества, демонстрируют более высокие показатели успеваемости обучаемых и меньшую текучесть педагогических кадров [1].

Важным аспектом реализации данного подхода также является разработка четких критериев отбора наставников для начинающих педагогов: наставники должны обладать не только высоким уровнем профессиональной компетентности, но и развитыми коммуникативными и организаторскими навыками. Молодые специалисты, в свою очередь, должны быть мотивированы к обучению и готовы к сотрудничеству. Процесс наставничества требует структурированного подхода, включающего регулярные встречи, обсуждение проблемных вопросов, анализ педагогических ситуаций и совместное планирование занятий на первых этапах преподавания в вузе.

Третий подход связан с использованием информационных технологий для сохранения и распространения знаний о культурном наследии: в настоящее время в Китае активно разрабатываются и внедряются цифровые образовательные ресурсы, содержащие информацию о традиционной культуре, искусстве и истории. Такого рода ресурсы доступны как для педагогов, так и для обучающихся и используются для обогащения учебного процесса и формирования у молодого поколения чувства гордости за свою культуру. Согласно отчету Китайского национального центра образовательных технологий (NCET), использование цифровых образовательных ресурсов повышает интерес учащихся к изучению культурного наследия на 25% [14].

Эффективность цифровых образовательных ресурсов китайских вузов обусловлена их интерактивностью и мультимедийностью. В отличие от традиционных учебников, цифровые ресурсы позволяют интегрировать аудиовизуальный контент, интерактивные карты, 3D-модели и виртуальные экскурсии, что обеспечивает более глубокое погружение в изучаемый материал. Например, платформа «Цифровой музей Китая» [15], разработанная Министерством культуры и туризма КНР, предоставляет доступ к виртуальным экспозициям, позволяя пользователям исследовать артефакты и исторические места, фактически не выходя из дома [16].

Важным аспектом является также адаптивность цифровых образовательных ресурсов. Современные платформы позволяют персонализировать обучение, учитывая индивидуальные потребности и уровень подготовки каждого учащегося. Адаптивные алгоритмы анализируют прогресс обучающегося и предлагают материалы, соответствующие его текущим знаниям и интересам. Согласно исследованию, проведенному Пекинским университетом, персонализированное обучение с использованием цифровых ресурсов повышает успеваемость учащихся на 15% [3, с. 56].

Однако внедрение информационных технологий в сферу сохранения и распространения культурного наследия сталкивается с определенными вызовами. В первую очередь нужно отметить необходимость обеспечения доступности цифровых ресурсов для всех слоев населения, включая жителей отдаленных и сельских районов, что требует значительных инвестиций в инфраструктуру региональных учебных заведений. Кроме того, важно обеспечить сохранность цифровых данных и защиту от киберугроз. Все эти вопросы требуют комплексного подхода и сотрудничества между государственными органами, образовательными учреждениями и технологическими компаниями [8, с. 326].

Проведенный анализ позволяет выделить следующие преимущества системы сопровождения профессиональной педагогической деятельности в Китае, которые можно использовать в российской высшей школе.

1. Трансляция традиционных педагогических методов: система сопровождения, особенно в контексте гуманитарных и искусствоведческих дисциплин, обеспечивает передачу устоявшихся методов обучения и ценностей от опытных педагогов к начинающим. Такой подход способствует сохранению уникальных педагогических подходов, сформированных в рамках китайской культурной традиции.

2. Формирование культурной идентичности: сопровождение, ориентированное на изучение китайской истории, философии и литературы, играет важную роль в формировании культурной идентичности у молодых преподавателей. Наставничество со стороны опытных ученых и педагогов позволяет им глубже понять и оценить культурное наследие Китая, что, в свою очередь, отражается на их преподавательской деятельности.

3. Поддержка исследований в области китаеведения: система сопровождения преподавателей высшей школы стимулирует научные исследования, направленные на изучение и популяризацию китайской культуры. В данном случае опытные преподаватели оказывают поддержку начинающим исследователям, помогая разрабатывать актуальные научные проекты и публиковать результаты своих исследований.

Проведенный анализ основных подходов к организации сопровождения профессиональной педагогической деятельности в Китае с позиций сохранения культурного наследия позволяет констатировать, что данная система представляет собой многогранный и динамично развивающийся комплекс мер. Интеграция традиционных ценностей в образовательный процесс, развитие наставничества и активное использование информационных технологий формируют уникальную образовательную среду, направленную на сохранение и трансляцию культурного богатства страны.

Систематизировав подходы к сопровождению профессиональной деятельности преподавателей китайских вузов, можно заключить, что их можно использовать в российской практике, однако необходимо смещение акцента с количественных показателей на качественные, а также обеспечение наставников необходимыми ресурсами для повышения их профессиональной компетентности.

Дальнейшие перспективы развития системы сопровождения профессиональной педагогической деятельности видятся в интеграции исследованных практик, развитии неформальных сетей поддержки и создании благоприятной рабочей среды для отечественных преподавателей вузов. В целом необходимы дальнейшие исследования в области педагогики, ориентированные на выявление наиболее эффективных методов и подходов к сохранению культурного наследия Китая в условиях глобализации и технологического прогресса, и при этом только комплексный и системный подход позволит реализовать потенциал системы сопровождения и обеспечить успешную трансляцию культурного наследия будущим поколениям педагогов высшей школы в России.

Библиографический список

1. Mingqi Shi, Jiayi Shi, Wei Cheng. Strategy and Practice of Artistic Transformation of Discarded Teaching Facilities in the University. *E3S Web of Conferences.* 2025: 56–82.
2. Yangqing Zhu, Shenhai Zheng. Think on Teaching Evaluation on Chinese University Teachers Based on Cloud Platform Data Evidence. *International Journal of Learning and Teaching*. 2023; № 9 (2): 102–123.
3. Jinyou Xie. The Cultural Heritage, Evolution Logic and World Contribution of the Chinese Path to Modernization. *Humanities studies*. 2023; № 7: 55–69.
4. He Wang, Wei Gao. Higher Education in China, a Paradigm Shift from Conventional to Online Teaching. *Higher Education Studies*. 2024; № 11 (2): 10–30.
5. Jiayao Jiang. The «Chinese Curved Roof» for a Christian University: Interactions Between Building Technology and Cultural Perception in the Case of the University of Nanking. *In book: Building Technology and Culture in the Asia-Pacific Region*. 2024: 137–161.
6. Ли Ц. Роль вузов в исследовании нематериального культурного наследия Древнего Китая. *Вестник СПбГИК.* 2024; № 3 (60): 36–41.
7. Мэн Ю. «Социализм с китайской спецификой» в эпоху си Цзиньпина: о концептуальных новациях в официальном политическом дискурсе КНР. *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки*. 2021; № 2: 270–277.
8. Цзи Ю. Охрана нематериального культурного наследия как приоритет государственной политики КНР. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2016; № 2 (741): 325–334.
9. Танцура Т.А. Совершенствование педагогического мастерства: проблемы и пути решения. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 141–142.
10. Глузман Н.А. Теоретико-практические аспекты развития педагогического профессионализма преподавателей в классическом университете. *Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.* Серия: Педагогические и психологические науки. 2019; № 37 (56): 67–76.
11. Золотарева А.В., Груздев М.В. субъекты научно-методической деятельности в региональной системе сопровождения профессионального развития педагогических кадров. *Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование*. 2023; № 5 (24): 40–56.
12. Коряковцева О.А. Модернизация системы профессионального развития научно-педагогических работников в условиях вуза. *Ярославский педагогический вестник.* 2023; № 6 (135): 8–17.
13. *Ministry of Education of the People's Republic of China*. Available at: http://en.moe.gov.cn/
14. *China National Centre for Educational Technology (NCET)*. Available at: https://icdl.org/references-and-endorsements/china-national-centre-for-educational-technology-ncet/
15. *China Online Museum*. Available at: https://www.comuseum.com/
16. *Ministry of Culture of the People's Republic of China*. Available at: http://en.moe.gov.cn/

References

1. Mingqi Shi, Jiayi Shi, Wei Cheng. Strategy and Practice of Artistic Transformation of Discarded Teaching Facilities in the University. *E3S Web of Conferences.* 2025: 56-82.
2. Yangqing Zhu, Shenhai Zheng. Think on Teaching Evaluation on Chinese University Teachers Based on Cloud Platform Data Evidence. *International Journal of Learning and Teaching.* 2023; № 9 (2): 102-123.

3. Jinyou Xie. The Cultural Heritage, Evolution Logic and World Contribution of the Chinese Path to Modernization. *Humanities studies*. 2023; № 7: 55-69.
4. He Wang, Wei Gao. Higher Education in China, a Paradigm Shift from Conventional to Online Teaching. *Higher Education Studies*. 2024; № 11 (2): 10-30.
5. Jiayao Jiang. The «Chinese Curved Roof» for a Christian University: Interactions Between Building Technology and Cultural Perception in the Case of the University of Nanking. *In book: Building Technology and Culture in the Asia-Pacific Region*. 2024: 137-161.
6. Li C. Rol' vuzov v issledovanii nematerial'nogo kul'turnogo naslediya Drevnego Kitaya. *Vestnik SPbGIK*. 2024; № 3 (60): 36-41.
7. M`en Yu. «Socializm s kitajskoj specifikoj» v `epohu si Czin'pina: o konceptual'nyh novaciyah v oficial'nom politicheskom diskurse KNR. *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski*. 2021; № 2: 270-277.
8. Czi Yu. Ohrana nematerial'nogo kul'turnogo naslediya kak prioritet gosudarstvennoj politiki KNR. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2016; № 2 (741): 325-334.
9. Tancura T.A. Sovershenstvovanie pedagogicheskogo masterstva: problemy i puti resheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 141-142.
10. Gluzman N.A. Teoretiko-prakticheskie aspekty razvitiya pedagogicheskogo professionalizma prepodavatelej v klassicheskom universitete. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovyh.* Seriya: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki. 2019; № 37 (56): 67-76.
11. Zolotareva A.V., Gruzdev M.V. sub`ekty nauchno-metodicheskoj deyatel'nosti v regional'noj sisteme soprovozhdeniya professional'nogo razvitiya pedagogicheskih kadrov. *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 5 (24): 40-56.
12. Koryakovceva O.A. Modernizaciya sistemy professional'nogo razvitiya nauchno-pedagogicheskih rabotnikov v usloviyah vuza. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2023; № 6 (135): 8-17.
13. *Ministry of Education of the People's Republic of China*. Available at: http://en.moe.gov.cn/
14. *China National Centre for Educational Technology (NCET)*. Available at: https://icdl.org/references-and-endorsements/china-national-centre-for-educational-technology-ncet/
15. *China Online Museum*. Available at: https://www.comuseum.com/
16. *Ministry of Culture of the People's Republic of China*. Available at: http://en.moe.gov.cn/

Статья поступила в редакцию 25.07.25

УДК 378:37.018.43 (470 + 571) (510) DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-365-368

Khokhlova E.M., *Cand. of Sciences (Law), Senior Lecturer, Department of Legal Technologies and Legal Studies, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), E-mail: em.xoxlova@yandex.ru*
Usmanova E.F., *Cand. of Sciences (Law), Senior Lecturer, Head of Department of State and Administrative Law, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), E-mail: usmanowa_ef@rambler.ru*

DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION: RUSSIAN AND CHINESE APPROACHES. The article examines distance learning technologies in the context of their implementation in higher education in Russia and China. Through an analysis of the specific features of distance learning technologies, the authors identify a fundamental difference in their application in Russia and China at higher education institutions. The article emphasizes that distance education, implemented through appropriate distance learning technologies, is increasingly becoming a significant part of the higher education system in Russia and China, transitioning from being experimental projects to becoming key tools for development. The article emphasizes that success is determined not only by technical equipment, but also by the development of high-quality teaching methods and the improvement of digital literacy throughout society. The paper provides an overview of the main regulations governing the use of distance learning technologies in Russia and China. The authors highlight the most popular educational platforms.

Key words: **higher education, e-learning, distance learning, distance educational technologies, educational online platforms**

Е.М. Хохлова*, канд. юрид. наук, доц., Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, г. Саранск, E-mail: em.xoxlova@yandex.ru*
Е.Ф. Усманова*, канд. юрид. наук, доц., зав. каф. государственного и административного права, Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, г. Саранск, E-mail: usmanowa_ef@rambler.ru*

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: РОССИЙСКИЙ И КИТАЙСКИЙ ПОДХОДЫ

В данной статье рассматриваются дистанционные образовательные технологии в контексте их внедрения в высшее образование России и Китая. В исследовании авторами в результате анализа специфики дистанционных образовательных технологий выявлено фундаментальное различие в их применении в России и Китае. В статье подчеркивается, что дистанционное образование, реализуемое с помощью соответствующих дистанционных образовательных технологий, занимает все более значимое место в системе высшего образования России и Китая, переходя от статуса экспериментальных проектов к роли ключевых инструментов развития. Статья подчеркивает, что фактором успеха является не только техническая оснащенность, но и разработка качественных методик обучения и повышение цифровой грамотности всего общества. В работе приведены основные нормативные акты в сфере регулирования применения дистанционных образовательных технологий в России и Китае. Авторы указали наиболее популярные образовательные онлайн-платформы дистанционного обучения в России (Coursera, OpenEdu, Skillbox) и Китае (XuetangX, iCourse, DingTalk, Tencent Classroom). Итогом работы стал сравнительный анализ российских и китайских подходов применения дистанционных образовательных технологий. Полученные результаты, выводы и предложения способствуют углублению и актуализации научных знаний о роли дистанционных образовательных технологий в высшем образовании.

Ключевые слова: **высшее образование, электронное обучение, дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, образовательные онлайн-платформы**

Актуальность исследования обусловлена тем, что стремительная цифровизация, порожденная пандемией и постоянно растущими технологическими возможностями, вывела дистанционное образование из ниши экспериментальных проектов в категорию ключевых инструментов развития высшего образования как в России, так и в Китае. Обе страны, стремясь к повышению конкурентоспособности своих образовательных систем на глобальном уровне, активно внедряют дистанционные образовательные технологии (ДОТ).

Цель исследования заключается в комплексном анализе российского и китайского опыта применения дистанционных образовательных технологий в высшем образовании.

Достижение поставленной цели возможно через реализацию следующих задач: 1) рассмотреть подходы ученых к таким понятиям, как «технологии электронного обучения» и «дистанционное образование», 2) дать краткий анализ нормативным основам России и Китая в сфере дистанционного образования, 3) охарактеризовать наиболее значимые платформы дистанционного обучения в России и Китае, 4) провести сравнительный анализ практики применения дистанционных образовательных технологий в указанных странах.

Научная новизна данного исследования состоит в комплексном подходе к изучению внедрения дистанционных образовательных технологий в высшем образовании России и Китая. Комплексность исследования заключатся в рассмотрении терминологических, правовых и технологоцифровых аспектов.

Теоретическая значимость заключается в том, что данное научное исследование обосновывает необходимость дальнейшего развития и применения дистанционных образовательных технологий в высшем образовании для повышения его качества и доступности.

Практическая значимость: полученные данные способствуют углублению и актуализации научных знаний о роли ДОТ в высшем образовании, а сделанные выводы могут послужить основой для совершенствования дистанционных образовательных технологий и разработки эффективных стратегий развития дистанционного образования в России.

Современное общество динамично развивается, и сфера образования претерпевает значительные трансформации. Дистанционное обучение, которое ранее считалось необычным дополнением к традиционному образованию, сейчас играет ключевую роль в этой революции. В последние годы дистанционные образовательные технологии прочно вошли в образовательные системы разных стран, в том числе России и Китая.

Как отмечает П.С. Пробин, «градус полемики касательно «жизни и смерти» дистанционных образовательных технологий сошел на нет». Автор говорит о том,

что дистанционное обучение не просто переживает этапы становления, а уже укоренилось в образовательной практике. Важная проблема заключается в том, как эффективно интегрировать дистанционные методы в учебный процесс [1].

Е.В. Кудрина подчеркивает, что «вопросы организации учебной деятельности в условиях дистанционного обучения мало изучены». Это создает определенные трудности применения дистанционных образовательных технологий как преподавателями, так и студентами. К числу основных проблем можно отнести технические трудности, мотивацию и самодисциплину, качество образовательного контента, недостаток взаимодействия [2].

Следует согласиться и с И.В. Родионовой, которая подчеркивает, что использование электронных образовательных платформ положительно влияет на учебный процесс, в частности, ускоряет усвоение ключевых понятий, развивает навыки исследовательской работы, повышает самостоятельность и ответственность студентов, расширяет их знания и стимулирует творческое мышление, а также повышает интерес к предмету [3].

По мнению А.С. Кубриковой и М.В. Кубрикова, «дистанционное обучение не только предоставляет студентам знания, но и развивает навыки, которые они будут использовать в своей будущей карьере». Благодаря развитию критического мышления, цифровой грамотности и коммуникативных способностей студенты становятся более конкурентоспособными и готовыми к вызовам современного мира [4].

Интересно мнение китайских учёных относительно дистанционных образовательных технологий.

Некоторые исследователи, например, Liu Xing, G. Zhang и Y. Xue, рассматривая использование дистанционных технологий, обоснованно относят их к категории «образовательных услуг», что подчеркивает растущую роль онлайн-обучения и его потенциал для расширения доступа к образованию для учащихся, находящихся в удаленных районах или имеющих ограниченные возможности, что особенно актуально в современных условиях [5].

Gao Aiqi справедливо связывает информатизацию образования с концепцией «умного образования» (smart education). Это не просто использование гаджетов, а интеграция различных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для создания интеллектуальной и адаптирующейся образовательной среды [6].

Несмотря на общую тенденцию, методы внедрения и применения ДОТ в России и Китае имеют свои особенности.

В России основой для определения принципов и правил, касающихся как традиционного, так и дистанционного обучения, является Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [7].

Статья 16 данного закона содержит важные положения, касающиеся дистанционного образования. В этом контексте следует обратить внимание на несколько ключевых аспектов, связанных с определением понятий, правами образовательных организаций, условиями функционирования, исключениями, а также обработкой персональных данных.

Прежде всего, необходимо уточнить, что под электронным обучением понимается «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации, обеспечивающей обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников». В этой же статье закреплено понятие дистанционных образовательных технологий, рассматриваемых как «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников».

Для эффективного внедрения дистанционных технологий необходимо наличие соответствующей инфраструктуры, которая обеспечит доступ к необходимым образовательным материалам и ресурсам. Так, в вузах появилась электронная информационно-образовательная среда, которая постоянно трансформируется под потребности и запросы участников образовательного процесса.

Безусловным «плюсом» при осуществлении образовательной деятельности с использованием электронного обучения является то, что дистанционные форматы позволяют проводить обучение независимо от географического положения участников. Данный аспект открывает возможности иного, более инновационного уровня для доступа к образованию, позволяя людям из различных регионов страны получать качественные знания и навыки, не покидая своих домов.

Отметим, что в ст. 16 Федерального закона 273-ФЗ подчеркивается значимость и актуальность дистанционного образования в современном обществе. Это направление требует серьезного подхода к организации образовательного процесса, соблюдения установленных норм и стандартов, а также обеспечения защиты персональных данных. Важно, чтобы все участники образовательного процесса – как обучающиеся, так и преподаватели – имели доступ к качественным ресурсам и технологиям, что в конечном итоге приведет к повышению уровня образования в стране.

В соответствии с частью 2 статьи 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» было принято Постановление Правительства РФ от 11 октября 2023 года № 1678, которое утвердило «Правила применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [8]. Основные его положения конкретизируют Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». В частности, электронное обучение подразумевает организованное взаимодействие обучающегося с педагогическим работником, используя различные цифровые образовательные сервисы и информационные технологии. Важным аспектом здесь является использование баз данных и технических средств, которые позволяют осуществлять обучение в онлайн-формате (например, видеоконференции, вебинары, онлайн-курсы), которые делают процесс обучения более доступным и гибким.

Дистанционные образовательные технологии акцентируют внимание на опосредованном взаимодействии между обучающимся и преподавателем. Это может быть, как полностью удалённое обучение, так и частично опосредованное, где часть занятий проходит в традиционном формате, а другая – в онлайн-режиме. Такой подход позволяет сохранить баланс между личным общением и современными технологиями.

С учетом стремительного развития технологий и изменяющихся потребностей учащихся в России система дистанционного обучения предлагает множество возможностей для получения знаний.

Одним из самых заметных компонентов дистанционного образования являются образовательные онлайн-платформы.

Среди множества образовательных платформ в России выделяются Coursera, OpenEdu, Skillbox, каждая из которых предлагает уникальные возможности для студентов. Рассмотрим данные ресурсы, их особенности и преимущества.

Skillbox, ведущая российская платформа онлайн-образования, основанная в 2016 году, постоянно расширяет свой каталог курсов. По данным на 2025 год, на платформе зарегистрировано 1 652 940 пользователей. Skillbox предлагает более 780 курсов по разным направлениям. Skillbox делает упор на:

– **обучение через практику:** 80% времени уделяется практическим заданиям, позволяющим сразу применять полученные знания;

– **актуальные знания:** курсы разрабатываются совместно с лидерами индустрии, а контент обновляется каждые 6 месяцев, чтобы соответствовать современным требованиям;

– **официальное подтверждение квалификации:** Skillbox имеет лицензию и выдает дипломы и сертификаты, признаваемые государством.

– **персональная помощь:** каждый студент получает поддержку кураторов и менторов, готовых ответить на вопросы и помочь в обучении;

– **гибкий график:** доступ к учебным материалам 24/7 с любого устройства позволяет учиться в удобное время.

OpenEdu («Открытое образование») – российская образовательная платформа, предлагающая онлайн-курсы по базовым дисциплинам, изучаемым в российских университетах. Имеет более 1 миллиона зарегистрированных пользователей и предоставляет более 1471 онлайн-курс. Платформа позволяет:

– удалённо освоить учебные дисциплины – от программирования и маркетинга до оснований экологии и теории сопротивления материалов;

– включить онлайн-курсы в учебные планы студентов любого вуза России;

– получить документальное подтверждение результатов обучения.

На платформе представлены курсы по разным направлениям. Базовой основой при их разработке стали требования к результатам обучения образовательных программ, установленных федеральными государственными образовательными стандартами РФ.

Пользователями отмечены такие положительные стороны, как удобный формат мини-лекций и заданий к ним и возможность вернуться к материалам курса даже после завершения. В качестве недостатков в отзывах указаны следующие:

– в некоторых курсах не все задания соответствуют пройденному материалу;

– технические проблемы при сдаче экзамена, например, опечатки в тестовых вопросах.

Coursera, в свою очередь, является глобальной платформой, предлагающей курсы от ведущих университетов и компаний мира. Платформа имеет 142 миллиона зарегистрированных пользователей и более 7 000 доступных курсов в различных областях. Обучение на Coursera включает просмотр видеоуроков, получение дополнительных материалов, сдачу тестов, выполнение практических заданий и итоговые экзамены. Большинство программ – на английском языке, но есть курсы на китайском, французском, испанском и других языках. К 37 курсам есть субтитры на русском языке. Пользователи могут учиться в удобном для себя темпе, используя учебные материалы, доступные по запросу.

Существуют и другие популярные онлайн-платформы для обучения, такие как Stepik, Нетология, Яндекс Практикум и иные.

Китай прочно утвердился в роли одного из лидеров в сфере дистанционного образования, и этот прогресс особенно ускорился в последние годы. В то время как пандемия COVID–19 заставила многие мировые университеты экстренно переходить на дистанционное обучение, китайские вузы уже обладали солидным опытом в этой области. Благодаря заблаговременному внедрению онлайн-технологий в образовательный процесс китайские университеты смогли оперативно адаптироваться к новым реалиям.

Министерство образования Китайской Народной Республики (КНР) активно работает над реформированием образовательной системы, стремясь адаптиро-

вать её к требованиям информационной эпохи. В этом контексте особое внимание уделяется внедрению цифровых, в том числе и дистанционных, технологий, что отражается в нескольких ключевых документах, таких как «План действий по информатизации образования 2.0» и «План модернизации образования Китая до 2035 года».

«План действий по информатизации образования 2.0» ставит перед собой амбициозную задачу – ускорить модернизацию образования. Центральным элементом этого плана является создание интеллектуальных кампусов, где технологии станут неотъемлемой частью обучения за счет применения больших данных, облачных сервисов, дистанционных форматов и искусственного интеллекта, что призвано повысить качество образования и сделать его более доступным [9]. В свою очередь, китайская программа модернизации образования до 2035 года дополняет эти цели, делая упор на формирование гибкой и адаптивной образовательной системы, способной отвечать на динамичные изменения в мире. Интеграция современных технологий в образовательный процесс рассматривается как ключевой фактор для улучшения его качества и расширения охвата, особенно для жителей удаленных и сельских территорий [10].

Следует отметить, что одним и важных условий для развития дистанционных образовательных технологий в Китае стали требования Министерства образования Китая, выдвинутые в период пандемии. Данные требования обязывали все учебные заведения, начиная от начальных школ и заканчивая университетами, разработать онлайн-программы и платформы для дистанционного обучения.

Рассмотрим подробнее наиболее значимые платформы дистанционного обучения в Китае:

1. XuetangX (学堂在线) – Флагман китайского MOOC-движения. XuetangX – это, пожалуй, наиболее известная платформа массовых открытых онлайн-курсов (MOOC) в Китае. China Massive Open Online Courses (MOOC), по данным на декабрь 2024 г., имеет более 97 000 массовых открытых онлайн-курсов (MOOC), 483 миллиона зарегистрированных пользователей и 1,39 миллиарда случаев обучения. Она представляет собой обширную библиотеку курсов от ведущих китайских университетов, таких как Цинхуа, Пекинский университет и Фудань. Особенностью XuetangX является ориентация на китайский рынок, и, соответственно, большинство курсов ведется на китайском языке. Платформа предлагает широкий спектр дисциплин – от гуманитарных наук и социальных дисциплин до STEM-направлений (наука, технологии, инженерия, математика). Помимо видеолекций, XuetangX часто включает в себя интерактивные задания, форумы для обсуждений и системы оценки знаний. Важно отметить, что, несмотря на название, многие курсы на XuetangX не являются полностью открытыми и бесплатными, предлагая платный доступ к дополнительным материалам или сертификатам.

2. iCourse (爱课程) – это общенациональная образовательная платформа в Китае, представляющая собой централизованный репозиторий учебных материалов. Под эгидой государства iCourse объединяет курсы от множества китайских университетов и институтов, способствуя реализации национальных образовательных программ. Платформа предоставляет широкий доступ к образованию и, в отличие от XuetangX, предлагает более широкий спектр курсов, включая профессиональное обучение и повышение квалификации. Строгая система контроля качества гарантирует надежность и достоверность представленных материалов.

3. DingTalk (钉钉). В отличие от специализированных образовательных платформ, DingTalk, разработанный Alibaba, является популярным инструментом для корпоративной коммуникации и совместной работы. Его сильная сторона – интеграция с другими сервисами Alibaba, что делает его удобным для управления обучением внутри корпоративной среды.

4. Tencent Classroom (腾讯课堂) является прямым конкурентом XuetangX и предлагает более широкий набор функций. Пользователи могут проводить вебинары, создавать онлайн-курсы, оценивать знания и взаимодействовать с преподавателями. Tencent Classroom постоянно развивается, добавляя новые возможности и интегрируясь с другими сервисами Tencent. Платформа ориентирована как на индивидуальных, так и на корпоративных пользователей.

Важным элементом системы дистанционного образования в России и Китае являются цифровые образовательные ресурсы. Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) – это электронные учебные материалы, используемые для поддержки и улучшения процесса обучения. Они представлены в различных формах, таких как текст, образовательные видео- и аудиоматериалы, интерактивные упражнения и инструменты для проверки знаний, электронные учебники, мультимедийные презентации, а также специализированное программное обеспечение. Основная задача ЦОР – развить интеллектуальные способности учащихся в современном информационном мире и повысить эффективность образования в целом.

Ещё одним инструментом дистанционного образования являются видеоконференции и вебинары. Видеоконференции позволяют преподавателям и студентам взаимодействовать в режиме реального времени, что создаёт ощущение присутствия на занятии. Вебинары часто используются для проведения лекций и презентаций. Формат позволяет участникам задавать вопросы и получать ответы в режиме реального времени.

В условиях глобализации и стремительного развития цифровых технологий дистанционное образование стало неотъемлемой частью высшего образования во всем мире [12]. Сравнительный анализ опыта России и Китая в сфере применения дистанционных образовательных технологий открывает возможности для их взаимного обогащения.

В России внедрение ДОТ происходит поэтапно, в рамках государственных программ, таких как «Цифровая образовательная среда», где акцент делается на обеспечении технической базы, но педагогическая составляющая часто отстает.

Применение платформ дистанционного обучения носит преимущественно инструментальный характер. Они используются для организации взаимодействия преподавателей и студентов, обмена материалами и проведения онлайн-консультаций. Однако полноценный переход на дистанционные форматы обучения пока не произошел. Преобладает смешанная модель, сочетающая онлайн-элементы с традиционными методами обучения. Это обусловлено рядом факторов:

– недостаточная разработка методик дистанционного обучения. Многие преподаватели не имеют достаточной подготовки для эффективного использования ДОТ, что приводит к снижению качества образования;

– цифровой разрыв. Неравномерный доступ к Интернету и цифровым устройствам в разных регионах России создает барьер для полноценного перехода на дистанционное обучение;

– сопротивление инновационным методам. Часть преподавателей и студентов скептически относятся к дистанционному обучению, предпочитая очную форму взаимодействия.

Китай демонстрирует значительно более быстрый и масштабный переход на дистанционное образование. Это связано с рядом факторов, включая государственную поддержку развития онлайн-платформ и высокую степень цифровизации общества. Ключевые игроки рынка онлайн-образования, такие как XuetangX, iCourse и MOOC-CN, предлагают широкий спектр курсов и программ, интегрированных с интерактивными платформами.

Китайский подход к дистанционному обучению характеризуется разнообразием форматов:

– записи лекций и домашние задания – обеспечивают гибкость и самостоятельность в обучении;

– прямые трансляции – позволяют взаимодействовать с преподавателем в режиме реального времени;

– групповые занятия в Zoom/WeChat – стимулируют активное участие студентов и коллегиальную работу;

– онлайн-тесты и экзамены – обеспечивают объективную оценку знаний.

Анализ опыта России и Китая позволяет выделить ряд перспективных направлений для взаимного обогащения:

– развитие методических основ дистанционного обучения. Россия может перенять китайский опыт разработки разнообразных форматов онлайн-обучения и создания интерактивных образовательных ресурсов;

– создание масштабируемых онлайн-платформ. Российские разработчики могут использовать китайский опыт в создании удобных и эффективных платформ для дистанционного обучения;

– повышение цифровой грамотности. Как в России, так и в Китае необходимо уделять больше внимания повышению цифровой грамотности преподавателей и студентов;

– обеспечение равного доступа к онлайн-образованию. Решение проблемы цифрового разрыва является ключевым фактором успешного развития дистанционного образования в обеих странах.

В заключение можно отметить, что опыт России и Китая в области дистанционного образования демонстрирует разные подходы к решению одной и той же задачи. Обе страны стремятся к модернизации образования и международной конкурентоспособности, поэтому технологии электронного обучения развиваются активно. Фундаментальное различие проявляется в методологии и инструментарии применения технологий дистанционного обучения в высших учебных заведениях. Это обусловлено своеобразием трактовки понятий и терминов в сфере электронного обучения в Китае и России, а также спецификой законодательных актов, регулирующих образование в КНР.

Следует признать, что ключевым фактором успеха применения дистанционных образовательных технологий в высшем образовании в России, как и в любом другом государстве, является не только техническая оснащенность, но и разработка качественных методик обучения и повышение цифровой грамотности всего общества. При этом взаимное изучение сильных и слабых сторон подходов разных стран может способствовать созданию более эффективной и доступной системы дистанционного обучения в России.

Библиографический список

1. Пробин П.С. *Дистанционные образовательные технологии в современной системе высшего образования: вызовы новой реальности и перспективы развития*: монография. Чебоксары: Среда, 2022.
2. Кудрина Е.В. Результат обучения как компонент учебной деятельности студентов вузов в условиях дистанционного обучения. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2017; № 4: 98–106.

3. Родионова И.В. Оптимизация процесса обучения в вузе через комбинированное дистанционное обучение. *Концепт.* 2016; Т. 5: 177–180.
4. Кубрикова А.С., Кубриков М.В. Современное дистанционное образование: от законодательства к инновациям процесса обучения. *Право и государство: теория и практика.* 2024; № 2 (230): 120–123.
5. Zhang G. Characteristics and prospects of China's educational informatization policy in the 40 years of reform and opening-up. *E-Education Research.* 2018; Vol. 39 (8): 39–44.
6. Gao Aiqi. Literature Review on the Development of Educational Informatization in China. *Advances in Economics, Business and Management Research:* Proceedings of the 2022 7th International Conference on Social Sciences and Economic Development (ICSSED 2022). 2021; Vol. 215: 1901–1905.
7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (изм. от 23 мая 2025). *Собрание законодательства РФ*. 2012; Ч. I, № 53: 7598.
8. Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ. Постановление Правительства РФ от 11 октября 2023 г. № 1678. *Собрание законодательства РФ*. 2023; № 42: 7514.
9. *План действий по информатизации образования 2.0. Министерство образования КНР*. Available at: http://www moe gov cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188 html
10. *План модернизации образования в Китае до 2035 года. Министерство образования КНР*. Available at: https://internationaleducation.gov.au/international-network/china/PolicyUpdates-China/Pages/China's-education-modernisation-plan-towards-2035-.aspx
11. Жоусянь О. Сравнительный анализ китайской и российской цифровой образовательной среды в сфере высшего образования (на примере Московского педагогического государственного университета и Пекинского государственного педагогического университета). *Педагогика и просвещение*. 2022; № 2: 35–42.

References

1. Probin P.S. *Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii v sovremennoj sisteme vysshego obrazovaniya: vyzovy novoj real'nosti i perspektivy razvitiya*: monografiya. Cheboksary: Sreda, 2022.
2. Kudrina E.V. Rezul'tat obucheniya kak komponent uchebnoj deyatel'nosti studentov vuzov v usloviyah distancionnogo obucheniya. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2017; № 4: 98-106.
3. Rodionova I.V. Optimizaciya processa obucheniya v vuze cherez kombinirovannoe distancionnoe obuchenie. *Koncept.* 2016; T. 5: 177-180.
4. Kubrikova A.S., Kubrikov M.V. Sovremennoe distancionnoe obrazovanie: ot zakonodatel'stva k innovaciyam processa obucheniya. *Pravo i gosudarstvo: teoriya i praktika*. 2024; № 2 (230): 120-123.
5. Zhang G. Characteristics and prospects of China's educational informatization policy in the 40 years of reform and opening-up. *E-Education Research.* 2018; Vol. 39 (8): 39-44.
6. Gao Aiqi. Literature Review on the Development of Educational Informatization in China. *Advances in Economics, Business and Management Research:* Proceedings of the 2022 7th International Conference on Social Sciences and Economic Development (ICSSED 2022). 2021; Vol. 215: 1901-1905.
7. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ (izm. ot 23 maya 2025). *Sobranie zakonodatel'stva RF*. 2012; Ch. I, № 53: 7598.
8. Ob utverzhdenii Pravil primeneniya organizaciyami, osuschestvlyayuschimi obrazovatel'nuyu deyatel'nost', `elektronnogo obucheniya, distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri realizacii obrazovatel'nyh programm. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 11 oktyabrya 2023 g. № 1678. *Sobranie zakonodatel'stva RF*. 2023; № 42: 7514.
9. *Plan dejstvij po informatizacii obrazovaniya 2.0. Ministerstvo obrazovaniya KNR*. Available at: http://www moe gov cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188 html
10. *Plan modernizacii obrazovaniya v Kitae do 2035 goda. Ministerstvo obrazovaniya KNR*. Available at: https://internationaleducation.gov.au/international-network/china/PolicyUpdates-China/Pages/China's-education-modernisation-plan-towards-2035-.aspx
11. Zhousyan' O. Sravnitel'nyj analiz kitajskoj i rossijskoj cifrovoj obrazovatel'noj sredy v sfere vysshego obrazovaniya (na primere Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta i Pekinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta). *Pedagogika i prosveschenie*. 2022; № 2: 35-42.

Статья поступила в редакцию 25.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-368-371

Krutsky V.M., *postgraduate, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: lisgender- vspu@mail.ru*
Stolyarchuk L.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Pedagogy of Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: lisgender- vspu@mail.ru*
Meshcheryakova E.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: lisgender-vspu@mail.ru*

MODELING OF THE PROCESS OF FORMING VALUE ATTITUDE TOWARDS HEALTH OF FUTURE TEACHERS. The article substantiates the modeling of a holistic process of forming a value-based attitude towards the health of future teachers, which is successfully implemented in the educational process of a modern university. The increased attention to modeling a holistic process of forming a value-based attitude towards the health of future teachers, as an element of modernization of higher education, is due not only to the need to improve the educational process at the university, but also to the requirements of radical changes in the search for effective methodological foundations that are promising and relevant in the current pedagogical reality, and are important for modern pedagogical theory and educational practice. Modeling the process of forming a value-based attitude towards health in future teachers, based on the methodological framework of a holistic approach, synthesizes other approaches and allows for the study of not only individual aspects, but also the holistic approach: theoretical knowledge about health, a value-based attitude, and the corresponding health-preserving behavior of future teachers. The study of this problem is based on an analysis of the current state of pedagogical theory and practice in the higher education system in the Russian Federation. In order to fully cover the topic, the article also clarifies the essence of the value-based attitude towards the health of future teachers and the mechanisms for successfully implementing the model in the educational practice of a university, which is demonstrated using the example of students from the Volgograd State Social and Pedagogical University.

Key words: **value-based approach to health, future teachers, modeling of holistic formation process, higher education**

В.М. Круцкий*, аспирант, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: lisgender-vspu@mail.ru*
Л.И. Столярчук*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: lisgender-vspu@mail.ru*
Е.В. Мещерякова*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: lisgender-vspu@mail.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОГО ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье обосновывается повышение внимания к моделированию целостного процесса формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов как элемента модернизации высшего образования, обусловленного не только необходимостью совершенствования образовательного процесса в вузе, но и требованиями кардинальных изменений в поиске эффективных методологических оснований, перспективных и работающих в современной педагогической реальности, важных для современной педагогической теории и образовательной практики. Моделирование целостного процесса формирования включает теоретические знания о здоровье, ценностное отношение и соответствующее здоровьесберегающее поведение будущих педагогов; этапы формирования исследуемого явления; содержание здоровьесберегающей теории, воплощенной в образовательной практике. Изучение исследуемой проблемы потребовало также уточнения сущности, выявления педагогических средств и форм успешной реализации модели на примере образовательной практики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Ключевые слова: **ценностное отношение к здоровью, будущие педагоги, моделирование целостного процесса формирования, высшее образование**

Актуальность данного исследования определяют происходящие изменения в российском обществе и основные приоритетные направления страны в вопросах ценностного отношения людей к здоровью, отраженные в различных государственных документах (федеральных законах, указах и других нормативно-правовых документах). В них отмечается, что наряду с богатствами природной среды, материальными ценностями особое внимание следует уделять здоровью нации, от которого зависит экономическое развитие страны и ее национальная безопасность. 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» подчеркивается «важность формирования у личности отношения к жизни и своему здоровью как ценности» [1]. В Указе Президента России Владимира Путина от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» отмечается важность формирования «ответственности за состояние здоровья как приоритетной национальной ценности и здоровьесберегающих навыков» [2].

Проводниками в области образования государственной политики являются будущие педагоги. Поэтому особенно важно формирование ценностного отношения к собственному здоровью и здоровью своих учеников как неотъемлемому субъекту их профессионально-личностной программы жизнедеятельности. Только компетентный педагог, имеющий осознанную потребность в ценностном отношении к здоровью, сможет создать в образовательном учреждении здоровьесберегающую среду и сформировать у воспитанников знания о здоровье как ценности и здоровом образе жизни как инструменте практической здоровьесберегающей деятельности. Будущему педагогу важно стать примером для своих учеников и позитивно, вдохновляюще влиять на формирование их ценностных ориентаций. Именно поэтому в Федеральном закон от 29.12.2012 № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» ведущая роль в реализации здоровьесберегающих задач отводится педагогическим работникам, призванным на государственном уровне формировать культуру здорового образа жизни у обучающихся, применять педагогические средства и технологии, способствующие их оздоровлению, развитию у них интереса и мотивации к ведению здорового образа жизни, что также подтверждает актуальность данного исследования для системы высшего педагогического образования [3].

Повышение внимания к моделированию процесса формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов обусловлено не только необходимостью совершенствования учебно-воспитательного в вузе по повышению значимости ценностного отношения к здоровью будущих педагогов, но и требованиями кардинальных изменений по поиску эффективных методологических оснований, перспективных и работающих в современной педагогической реальности, востребованных педагогической практикой высшего образования, открывающих более широкие горизонты для целостного процесса формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов, важные для современной педагогической теории и образовательной практики.

Отечественными образовательными учреждениями высшего образования накоплен немалый опыт применения учеными и практиками педагогических моделей, направленных на развитие отношения к здоровью студентов как ценности, предложенных различными исследователями. Авторы акцентируют внимание на разных составляющих достижения заявленной цели моделирования исследуемого процесса и определяют для ее достижения разные методологические ориентиры. Ряд авторов (О.В. Верхорубова, З.Н. Литвинова) решающую роль отводят теоретическим знаниям о ценностях здорового образа жизни, подкреплённых практической деятельностью [4; 5]. В.М. Сорокина, Х.Б. Цакаева подчёркивают значимость субъект-субъектного взаимодействия студента и преподавателя в процессе формирования ценностного отношения к здоровью [6; 7]. Н.Э. Касаткина, Н.А. Мелешкова, Е.Л. Руднева видят главный путь в формировании у студентов ценностного отношения к здоровью через практические физкультурно-оздоровительные занятия в рамках образовательного процесса, дополненные самостоятельной физической активностью студентов [8].

Не отрицая важности идей других исследователей и фрагментарно применяя некоторые из них, мы предлагаем методологическую основу целостного направления как метаподхода, синтезирующего в себе другие методы (Н.К. Сергеев) [9]. В рамках целостного подхода системообразующим фактором выступает моделирование как цель; следующий фактор – постановка задач, соподчиненных цели и подбору педагогических средств реализации процесса; третьим фактором выступает деятельность, объединяющая в единое целое всю совокупность здоровьесберегающей теории и воплощающая её в образовательной практике в учебной, внеаудиторной, воспитательной и самостоятельной работе студентов в ходе исследуемого процесса, наполняющего воспитательно-образовательную деятельность студентов в вузе ценностно-смысловым содержанием [9]. Его изучение будет полезным с точки зрения исследования следующих аспектов:

– эффективного моделирования целостного процесса по исследуемой проблеме;

– выявления педагогических условий и форм реализации изучаемого процесса;

– изучения формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов на основе целостной модели в ходе образовательной деятельности в вузе.

Обращение к изучаемому опыту моделирования процесса формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов и его успешной реализации в отечественном вузе имеет особую важность для решения исследуемого нами вопроса в образовательной практике высшего образования.

Цель нашей статьи заключается в теоретическом обосновании педагогической модели целостного процесса как эффективного методологического ориентира формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов в современном вузе.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели:

– уточнить сущность ценностного отношения к здоровью будущих педагогов;

– обосновать педагогическую модель целостного процесса формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов;

– показать опыт успешной реализации процесса формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов в ходе образовательной деятельности на примере обучающихся ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», способствующий более качественному образовательному процессу высшего образования.

В ходе исследования автором применялись следующие методы:

– изучение научной педагогической литературы по соответствующей проблематике;

– анализ опыта моделирования процесса формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов на основе целостного подхода и его успешной реализации в образовательной практике Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Научная новизна статьи заключается в моделировании целостного процесса формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов, востребованного современной педагогической теорией и образовательной практикой вузов.

Теоретическая значимость состоит в определении теоретического основания для содержания формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов, которые должны быть реализованы в ходе воплощения теоретической модели в образовательную практику вуза.

Практическая значимость заключается в анализе опыта успешной реализации процесса формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов в конкретном вузе.

«Ценностное отношение» исследователи (А.Г. Здравомыслова, А.В. Кирьякова, З.Н. Литвинова) связывают с принятием, «присвоением» тех или иных ценностей, которые из избирательных становятся доминантными и переходят в свойство личности, характеризующее ее поведение» [5].

«Под ценностным отношением к здоровью будущих педагогов в рамках данного исследования мы понимаем целостное динамическое профессионально-личностное образование будущего педагога, включающее теоретические знания о здоровье как базовой высокозначимой ценности; ответственное, бережное отношение к своему здоровью и здоровью других посредством взаимодействия с явлениями окружающей действительности; умения применения здоровьесберегающих технологий для сохранения, укрепления здоровья и предупреждения рисков для него» [10, с. 39].

Применение методологии целостного подхода затрагивает все элементы процесса – от его сущности (теоретические знания о здоровье, ценностное отношение и соответствующее здоровьесберегающее поведение будущих педагогов) к моделированию целостной теоретической модели процесса формирования (этапы, содержание) и к системе эффективных механизмов ее реализации. А поскольку стержнем методологии является целостность, то выбор данной методологии позволяет избежать ошибок в ограничении возможностей студентов педвуза (индивидуальных и профессиональных) и дает возможность наиболее полно раскрыть их потенциал, предоставляя более широкое исследовательское ценностное и деятельностное поле для формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов.

Успешное формирование ценностного отношения к здоровью будущих педагогов требует целенаправленного моделирования изучаемого процесса и его эффективной реализации с помощью системы средств, соответствующих потребностям образовательной педагогической реальности и запросам самих студентов.

Примером вуза, где успешно решается задача, является ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Остановимся на понимании моделирования. Как и в ряде многих других исследований, под моделью мы будем понимать идеальный образ, схему, структуру достижения ожидаемого результата. В нашем исследовании – целостный процесс формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов. Поскольку любая модель раскрывает элементы будущей системы, их взаимосвязь отражает основные подходы, средства, способствующие получению новых знаний в будущем. В рамках данного исследования, основанного на целостном подходе, системообразующим фактором моделирования выступает теоретическая педагогическая модель как цель моделирования. Следующим фактором является постановка задач, соответствующих цели. Третьим фактором выступает система педагогических средств, согласованная с целью моделирования и способствующая успешной реализации исследуемого процесса. Все факторы моделирования

целостного процесса объединены в единое целое. В нашем случае – это здоровьесберегающая теория, воплощенная в образовательную практику – учебную, внеаудиторную, воспитательную и самостоятельную деятельность студентов педвузов в ходе исследуемого процесса. Теоретическая педагогическая модель целостного процесса предполагает наполнение воспитательно-образовательной деятельности в вузе ***содержанием*** ценностного отношения к здоровью как профессионально-личностной ценности и профессионально-личностному качеству.

Теоретическая педагогическая модель целостного процесса включает следующие ***этапы:*** *информационно-просветительский, мотивационно-ценностный и рефлексивно-прогностический.*

Информационно-просветительский (первый) этап направлен на овладение теоретическими знаниями о «здоровье», «ценностном отношении к здоровью», правилах «здорового образа жизни», «осознанного принятия ценности здоровья»; «приемах оздоровления собственного организма и сохранения и укрепления здоровья своих учеников»; «современные оздоровительные технологии и применение их в образовательной практике». На данном этапе студенты получают необходимую информацию о ценностях здоровья. Происходит их просвещение благодаря активному осмыслению и пониманию сущности здоровья как личностной и профессиональной ценности. К *ведущим средствам* реализации модели целостного процесса на первом этапе относятся лекционные занятия, беседы, дискуссии, групповые и индивидуальные консультации в офлайн- и онлайн-форматах; *дополнительные средства* – общевузовские здоровьесберегающие и здоровьеразвивающие мероприятия.

Мотивационно-ценностный (второй) этап предполагает развитие мотивов, интересов, ценностных установок на здоровьесбережение, помощь студентам – будущим педагогам, в признании и принятии ценности здоровья как приоритетной ценности и жизненного ориентира. Данный этап ориентирован на создание педагогических условий для повышения мотивации студентов педвузов, стимулирования и приобщения к овладению ценностями здоровья, здоровьесбережения. К *ведущим средствам* реализации модели целостного процесса на втором этапе относятся семинары, деловые игры, проблемные дискуссии, проекты; *дополнительные средства* – видеопросмотры с последующим обсуждением, конференции, круглые столы с ведущими специалистами в области медицины, спорта, общевузовские здоровьесберегающие и здоровьеразвивающие мероприятия.

Рефлексивно-прогностический (третий) этап нацелен на рефлексию и формирование здоровьесберегающих умений и навыков, требующих активной деятельности студентов по здоровьесберегающему и здоровьеразвивающему индивидуальному образовательно-воспитательному маршруту. На этом этапе прогнозируются возможные риски для здоровья каждого студента. Например, чрезмерное количество проведенного времени за компьютером, что свидетельствует о недостаточно подвижном образе жизни, недостаточной физической активности и перегрузке умственной. Сюда же относится «быстрое» и «нездоровое» питание. Для устранения рисков здоровью и обретения навыков здорового образа жизни применяются следующие педагогические средства: мастер-классы, эвристические беседы, практико-ориентированные тренинги, общие занятия физической культурой и спортом (ведущие средства); участие в соревнованиях, спортивных праздниках, массовых кроссах и эстафетах «Здоровья», самостоятельные занятия физической культурой и спортом, общевузовские здоровьесберегающие и здоровьеразвивающие мероприятия (дополнительные средства).

К эффективным механизмам реализации процесса формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов относится специально организованная образовательная здоровьесберегающая и здоровьеразвивающая среда педагогического вуза, включающая следующие *формы*: аудиторная, внеаудиторная деятельность и самостоятельная работа студентов в ходе исследуемого процесса, наполненного ценностно-смысловым содержанием ценностей здоровья.

Аудиторная деятельность включает общепрофессиональные дисциплины «Педагогика», раздел «Средства и методы воспитания», темы «Содержание, формы и методы физического воспитания», «Физическая культура и спорт», «Безопасность жизнедеятельности», «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» в рамках здоровьесберегающего модуля, согласно учебному плану студентов бакалавриата различных институтов. В сфере аудиторной деятельности реализуется разработанная программа «Ориентир на ценностное отношение к здоровью». Элементами программы с идеями формирования ценностей и установок на осознанное бережное отношение студентов к здоровью наполнено содержание учебных дисциплин по согласованию с преподавателями названных дисциплин.

Внеаудиторная деятельность ориентирована на вовлечение студентов в общеуниверситетские воспитательные мероприятия и праздники спортивно-оздоровительной направленности, спортивно-оздоровительную деятельность, овладение практическими умениями предупреждения, выявление и устранение опасностей для здоровья техногенного, природного, социального характера, выработку привычки заботы о сохранении и укреплении собственного здоровья, создания безопасной среды вокруг себя, укрепления физического, психического и социального здоровья будущих педагогов.

Самостоятельная работа студентов нацелена на активизацию студентов к самостоятельным личностным занятиям спортом и фитнесом, профессионального овладения физкультурно-оздоровительными технологиями, фитнес-технологиями, эколого-здоровьесберегающими технологиями, кейс-технологиями, технологиями решения проблемных ситуаций. Они позволяют объективно оценивать эффективность здоровьесберегающего поведения студентов в реализации здоровьесберегающих и здоровьеразвивающих задач, контролировать режим дня, физическую нагрузку, своевременно выявлять изменения в состояние здоровья. В ходе самостоятельной работы студентами рекомендуется использовать фитнес-браслеты, фитнес-приложения, шагомеры, смарт-часы, которые приобретают все более широкую популярность. Их применение на практике эффективно повышает дополнительный интерес к планированию и проектированию индивидуальной траектории здоровьесбережения и здоровьеразвития в соответствии с современной парадигмой ценностного отношения к здоровью, в которой акцент переносится с лечения болезней на пропаганду здорового образа жизни, ценностное отношение к здоровьесбережению, здоровьеразвитию индивидуального потенциала будущих педагогов и их учащихся.

Обосновав теоретическую педагогическую модель целостного процесса формирования с содержанием и этапами, уточнив сущностные характеристики ценностного отношения к здоровью будущих педагогов, определив эффективные механизмы ее реализации на примере опыта конкретного отечественного вуза, перейдем к подведению итогов работы.

В завершении исследования следует отметить, что одной из важных тенденций в развитии современного российского высшего образования является его модернизация, сопровождающаяся требованием повышения значимости здоровья обучающейся молодежи. Ведущая роль в реализации здоровьесберегающих задач отводится педагогическим работникам, призванным развивать у обучающихся интерес и мотивацию к ведению здорового образа. Повышение роли здоровья людей наряду с богатствами природной среды, материальными ценностями обусловлено тем, что от здоровья нации зависит экономическое развитие страны и ее национальная безопасность, что и является социальным заказом государства высшему педагогическому образованию.

Повышение внимания к формированию ценностного отношения к здоровью будущих педагогов требует обращения к исследованию моделирования исследуемого процесса, поскольку его эффективность позволит не только совершенствовать учебно-воспитательный процесс в вузе по повышению значимости ценностного отношения к здоровью будущих педагогов, но и даст возможность кардинально улучшить его качество благодаря изменению методологических оснований, перспективных и работающих в современной педагогической реальности. Моделирование целостного процесса востребовано педагогической практикой высшего образования, поскольку оно ориентировано на формирование не отдельных аспектов, а открывает более широкие горизонты для целостного формирования, важного для современной педагогической теории и образовательной практики.

Отечественными образовательными учреждениями высшего образования накоплен немалый опыт применения учеными и практиками педагогических моделей, направленных на развитие отношения к здоровью студентов как ценности. Исследователи определяют для этого разные методологические ориентиры и рассматривают в моделировании различные аспекты исследуемого процесса. Предложенное нами моделирование процесса формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов на методологической основе целостного подхода синтезирует в себе другие подходы и способствует эффективной его реализации в вузе. Это представляется полезным для решения ряда вопросов, весьма значимых с точки зрения дальнейшего развития образовательной системы отечественного высшего образования.

Применение методологии целостного подхода затрагивает все элементы процесса формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов, начиная с уточнения сущностных характеристик исследуемого явления (взаимосвязанной структуры функций и компонентов), рассматриваемого не через призму какого-то отдельного аспекта, а целостно (теоретические знания о здоровье, ценностное отношение и соответствующее здоровьесберегающее поведение). Собственно моделирование целостного теоретического процесса формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов включает этапы (информационно-просветительский, мотивационно-ценностный и рефлексивно-прогностический), содержание (наполнение воспитательно-образовательной деятельности в вузе содержанием ценностного отношения к здоровью в период профессиональной подготовки в вузе, достижение направленности личности будущих педагогов на ценностное отношение к здоровью как профессионально-личностной ценности и профессионально-личностного качества), систему эффективных механизмов ее реализации (формы учебной, внеаудиторной, воспитательной и самостоятельной деятельности студентов педвузов; ведущие и дополнительные педагогические средства реализации исследуемого процесса). Все факторы моделирования целостного процесса объединены в единое целое – здоровьесберегающую теорию, воплощенную в образовательную практику педвуза.

Целенаправленное моделирование изучаемого процесса и его эффективная реализация соответствует потребностям образовательной педагогической реальности и запросам самих студентов, способствует успешному формированию ценностного отношения к здоровью будущих педагогов.

Примером вуза, где успешно решается эта задача, является ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Библиографический список

1. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей*. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. Available at: https:// http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
2. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года.* Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/
3. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024). Available at: https://www.eduprofrb.ru/uploads/documents/docs/federalnyy-zakon-ot-29122012-n-273-fz-red-ot-28122024.pdf
4. Верхорубова О.В. *Культура здоровья в педагогическом образовании: теоретико-методологические основы*: монография. Москва: РУСАЙНС, 2021.
5. Литвинова З.Н. *Формирование ценностного отношения личности к культуре здоровья в образовательном процессе вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Пятигорск, 2004.
6. Сорокина В.М. *Формирование у студентов отношения к здоровому образу жизни как профессиональной ценности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2010.
7. Цакаева Х.Б. *Педагогическое содействие студентам университета в формировании ценностной ориентации на здоровье и здоровый образ жизни:* Грозный, 2021.
8. Касаткина Н.Э., Мелешкова Н.А., Руднева Е.Л. Педагогическая модель формирования культуры здоровья студентов вуза и готовности к здоровьесбережению. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2019; № 1 (33): 18–24.
9. Сергеев Н.К. Целостный подход в системе методологических регулятивов педагогического исследования. *Известия Волгоградского педагогического университета.* 2004; № 1 (6): 12–16.
10. Столярчук Л.И., Круцкий В.М. Ценностное отношение будущих педагогов к здоровью: сущность, структура, особенности. *Известия ВГПУ.* 2024; № 3 (186): 37–41.
11. Даянова М.А., Круцкий В.М. Роль цифровых технологий в формировании ценностного отношения к здоровью будущих педагогов. *Continuum. Математика. Информатика. Образование.* 2024; № 2 (34): 85–95.

References

1. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 g. № 809. Available at: https:// http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
2. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2024 g. № 309. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 28.12.2024). Available at: https://www.eduprofrb.ru/uploads/documents/docs/federalnyy-zakon-ot-29122012-n-273-fz-red-ot-28122024.pdf
4. Verhorubova O.V. *Kul'tura zdorov'ya v pedagogicheskom obrazovanii: teoretiko-metodologicheskie osnovy*: monografiya. Moskva: RUSAJNS, 2021.
5. Litvinova Z.N. *Formirovanie cennostnogo otnosheniya lichnosti k kul'ture zdorov'ya v obrazovatel'nom processe vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Pyatigorsk, 2004.
6. Sorokina V.M. *Formirovanie u studentov otnosheniya k zdorovomu obrazu zhizni kak professional'noj cennosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2010.
7. Cakaeva H.B. *Pedagogicheskoe sodejstvie studentam universiteta v formirovanii cennostnoj orientacii na zdorov'e i zdorovyj obraz zhizni:* Groznyj, 2021.
8. Kasatkina N.˙E., Meleshkova N.A., Rudneva E.L. Pedagogicheskaya model' formirovaniya kul'tury zdorov'ya studentov vuza i gotovnosti k zdorov'esberezheniyu. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2019; № 1 (33): 18-24.
9. Sergeev N.K. Celostnyj podhod v sisteme metodologicheskih regulyativov pedagogicheskogo issledovaniya. *Izvestiya Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta.* 2004; № 1 (6): 12-16.
10. Stolyarchuk L.I., Kruckij V.M. Cennostnoe otnoshenie buduschih pedagogov k zdorov'yu: suschnost', struktura, osobennosti. *Izvestiya VGPU*. 2024; № 3 (186): 37-41.
11. Dayanova M.A., Kruckij V.M. Rol' cifrovyh tehnologij v formirovanii cennostnogo otnosheniya k zdorov'yu buduschih pedagogov. *Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie.* 2024; № 2 (34): 85-95.

Статья поступила в редакцию 25.07.25

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-371-374

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*

INTEGRATION OF TECHNOLOGIES IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING PROCESS: A REVIEW OF MODERN DIGITAL TOOLS AND THEIR PRACTICAL APPLICATION. The article examines the integration of digital technologies into the process of teaching English as a foreign language. The author analyzes the most effective modern digital tools and methodological approaches to their implementation in language education. The research provides a comprehensive overview of current trends in educational technology and presents a classification of digital tools based on developed language competencies. The theoretical framework is based on the TPACK concept and constructive alignment principles, which ensure the pedagogical appropriateness of technology implementation. The study identifies the key benefits of technology integration, including increased student engagement, personalized learning opportunities, and enhanced development of language skills. The article presents the results of experimental research involving 120 students, which demonstrate significant improvements in language competencies when using digital technologies. The experimental group showed particularly notable progress in listening (27% improvement), speaking (23% improvement), and vocabulary development (21% improvement) compared to the control group. The author analyzes future trends in educational technology, including artificial intelligence, virtual reality, and learning analytics. The research concludes that a balanced approach combining traditional teaching methods with innovative technological solutions provides the most effective framework for contemporary English language education.

Key words: **digital technologies, English language teaching, educational technology, language acquisition, blended learning, mobile learning, online resources, technology integration, digital literacy, language skills development**

О.Ю. Дигтяр, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ НА ПРАКТИКЕ

В статье рассматривается интеграция цифровых технологий в процесс преподавания английского языка как иностранного. Автор анализирует наиболее эффективные современные цифровые инструменты и методические подходы к их внедрению в языковое образование. Исследование представляет собой комплексный обзор актуальных тенденций в образовательных технологиях и предлагает классификацию цифровых инструментов на основе развиваемых языковых компетенций. Теоретической основой работы служат концепция TPACK и принципы конструктивного согласования, обеспечивающие педагогическую целесообразность применения технологий. В работе выявляются ключевые преимущества интеграции технологий, включая повышение вовлеченности студентов, возможности персонализированного обучения и улучшенное развитие языковых навыков. В статье представлены результаты экспериментального исследования с участием 120 студентов, которое продемонстрировало значительное улучшение языковых компетенций при использовании цифровых технологий. Экспериментальная группа показала особенно заметный прогресс в аудировании (улучшение на 27%), говорении (улучшение на 23%) и развитии словарного запаса (улучшение на 21%) по сравнению с контрольной группой. Автор анализирует будущие тенденции в образовательных технологиях, включая искусственный интеллект, виртуальную реальность и аналитику обучения. Результаты исследования демонстрируют, что сбалансированный подход, сочетающий традиционные методы обучения с инновационными технологическими решениями, обеспечивает наиболее эффективную основу для современного обучения английскому языку.

Ключевые слова: **цифровые технологии, обучение английскому языку, образовательные технологии, усвоение языка, смешанное обучение, мобильное обучение, онлайн-ресурсы, интеграция технологий, цифровая грамотность, развитие языковых навыков**

Актуальность данного исследования обусловлена стремительным развитием цифровых технологий и их возрастающим влиянием на все сферы жизни, включая образование. В эпоху глобальной цифровизации методики преподавания английского языка требуют существенной трансформации для соответствия изменяющимся потребностям обучающихся и современным образовательным стандартам. Внедрение технологий в процесс обучения иностранным языкам предоставляет уникальные возможности для повышения эффективности образовательного процесса, развития коммуникативных компетенций и создания аутентичной языковой среды. В то же время, несмотря на очевидные преимущества цифровизации, многие преподаватели испытывают трудности с выбором и применением подходящих технологических инструментов, что обусловливает необходимость систематизации существующих цифровых ресурсов и разработки методических рекомендаций по их интеграции в образовательный процесс.

В последние годы произошло значительное увеличение исследований, посвященных применению технологий в обучении иностранным языкам. Однако большинство работ фокусируется на отдельных аспектах технологической интеграции или конкретных цифровых инструментах без предоставления комплексного анализа современного технологического ландшафта в контексте преподавания английского языка. Более того, существует заметный разрыв между теоретическими исследованиями и практическим применением технологий в реальной учебной среде. Данная работа призвана восполнить этот пробел, предлагая систематический обзор современных цифровых инструментов и методических подходов к их внедрению, основанный как на теоретическом анализе, так и на результатах практического применения.

Цель исследования заключается в комплексном анализе современных цифровых технологий, применяемых в процессе обучения английскому языку, и разработке методических рекомендаций по их эффективной интеграции в образовательный процесс для повышения качества языкового образования. Объектом исследования выступают технологии, внедряемые в процесс обучения английскому языку.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1. Проанализировать дидактический потенциал различных цифровых ресурсов для развития языковых компетенций. 2. Определить оптимальные методические подходы к внедрению цифровых технологий в процесс обучения английскому языку. 3. Разработать рекомендации по преодолению барьеров, возникающих при интеграции технологий в образовательный процесс.

Научная новизна исследования заключается в разработке комплексной классификации цифровых инструментов с учетом их дидактического потенциала для развития различных языковых компетенций, а также в создании интегративной модели применения технологий в обучении английскому языку, учитывающей взаимосвязь между педагогическими задачами, технологическими возможностями и особенностями современных обучающихся. В работе впервые предложен системный подход к оценке эффективности цифровых инструментов в контексте языкового образования, основанный на сочетании количественных и качественных критериев.

Теоретическая значимость исследования состоит в углублении понимания процессов интеграции технологий в языковое образование, выявлении ключевых факторов, влияющих на эффективность применения цифровых инструментов, и разработке теоретической основы для создания технологически обогащенной образовательной среды, способствующей эффективному усвоению иностранного языка.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования представленных результатов и рекомендаций преподавателями английского языка для оптимизации учебного процесса посредством интеграции цифровых технологий. Разработанные методические рекомендации могут быть применены при проектировании учебных курсов, создании учебно-методических материалов и организации самостоятельной работы обучающихся.

Интеграция технологий в обучение английскому языку основывается на ряде методологических подходов, включая коммуникативный, компетентностный, личностно ориентированный и деятельностный. В современной методике преподавания иностранных языков технологии рассматриваются не просто как вспомогательные средства, но как неотъемлемый компонент образовательной среды, трансформирующий сам процесс обучения [1].

Для детального понимания дидактического потенциала различных категорий цифровых инструментов был проведен их сравнительный анализ с учетом развиваемых компетенций, преимуществ и ограничений. Данный анализ основан на результатах исследований эффективности цифровых технологий в языковом образовании [2]. В табл. 1 проведен сравнительный анализ цифровых инструментов для развития различных языковых компетенций.

Дидактический потенциал цифровых технологий в обучении английскому языку определяется их возможностями для создания аутентичной языковой среды, индивидуализации обучения, обеспечения многоканальности восприятия информации и активизации познавательной деятельности обучающихся.

Одним из ключевых преимуществ цифровых инструментов является возможность обеспечения доступа к аутентичным языковым материалам. Как отмечает Берарди, аутентичные материалы способствуют формированию более глубокого понимания языка и культуры, развивают интерес к изучаемому языку и повышают мотивацию обучающихся [3]. Цифровые технологии позволяют интегрировать в образовательный процесс разнообразные аутентичные ресурсы, включая новостные сайты, подкасты, видеоматериалы, социальные сети и блоги, создавая тем самым условия для погружения в естественную языковую среду.

Другим важным аспектом является возможность персонализации обучения с учетом индивидуальных особенностей, потребностей и интересов обучающихся. Адаптивные технологии, основанные на алгоритмах машинного обучения, позволяют анализировать прогресс каждого обучающегося и корректировать учебный контент в соответствии с выявленными сильными и слабыми сторонами.

Эффективная интеграция цифровых технологий в обучение английскому языку требует системного подхода, учитывающего педагогические цели, особенности обучающихся и доступные ресурсы. На основе анализа существующих практик и исследований предлагаются следующие методические подходы:

1. Модель SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), разработанная Пуэнтедурой, предлагает четыре уровня интеграции технологий: замещение, приращение, модификация и переопределение [3]. Данная модель позволяет преподавателям осознанно планировать использование технологий, постепенно переходя от простой замены традиционных средств обучения цифровыми аналогами к трансформации самого процесса обучения. Например, на уровне замещения электронные учебники могут заменить бумажные, на уровне приращения добавляются интерактивные элементы, на уровне модификации изменяются задания (например, вместо написания эссе – создание мультимедийного проекта), а на уровне переопределения создаются принципиально новые задания, невозможные без технологий (например, коллаборативное создание цифрового сторителлинга с международными партнерами).

2. Смешанное обучение (Blended Learning) представляет собой интеграцию очного обучения с онлайн-компонентами, позволяя сочетать преимущества традиционного и электронного образования [4]. В контексте обучения английскому языку особенно эффективными являются такие модели смешанного обучения, как «перевернутый класс» (Flipped Classroom), когда теоретический материал изучается самостоятельно онлайн, а аудиторное время используется для практики и обсуждения, и «ротация станций» (Station Rotation), предполагающая

Таблица 1

Сравнительный анализ цифровых инструментов для развития различных языковых компетенций

Категория инструментов	Примеры	Развиваемые компетенции	Преимущества	Ограничения
Инструменты для развития рецептивных навыков	BBC Learning English, ReadTheory, TED-Ed	Аудирование, чтение, расширение словарного запаса	Доступ к аутентичным материалам, возможность регулировать сложность	Ограниченные возможности для интерактивной практики
Инструменты для развития продуктивных навыков	Tandem, Grammarly, ELSA Speak	Говорение, письмо, произношение	Возможность практики с носителями языка, мгновенная обратная связь	Зависимость от качества распознавания речи, ограниченные возможности анализа содержания
Инструменты для формирования лексико-грамматических навыков	Quizlet, Grammar Ninja, COCA	Лексика, грамматика, контекстуальное использование языка	Адаптивные алгоритмы повторения, разнообразие упражнений	Фокус на изолированных элементах языка, не всегда в контексте
Комплексные образовательные платформы	Duolingo, Moodle, Coursera	Интегрированное развитие всех языковых навыков	Систематический подход, отслеживание прогресса, геймификация	Стандартизированный подход, не всегда учитывающий индивидуальные потребности
Инструменты для оценки и контроля	Kahoot, Seesaw, Learning Analytics	Мониторинг прогресса, рефлексия, самооценка	Мгновенная обратная связь, аналитика обучения	Сложность оценки коммуникативных компетенций
Инструменты для создания учебных материалов	H5P, Canva, App Inventor	Зависит от созданных материалов	Возможность создания персонализированных материалов	Требуют времени и технических навыков от преподавателя

чередование различных видов деятельности, включая работу с цифровыми ресурсами.

3. Мобильное обучение (Mobile Learning) основано на использовании мобильных устройств и приложений для создания гибкой и персонализированной образовательной среды [5]. Методические подходы в рамках мобильного обучения включают микрообучение (разделение материала на небольшие модули), геймификацию (использование игровых механик для повышения мотивации) и ситуативное обучение (обучение в контексте реальных ситуаций с использованием геолокации и дополненной реальности).

4. Проектно-ориентированное обучение с использованием цифровых технологий позволяет интегрировать развитие языковых и цифровых компетенций через работу над аутентичными задачами [5]. В рамках данного подхода обучающиеся используют цифровые инструменты для поиска информации, создания мультимедийных продуктов, коллаборации и презентации результатов. Примерами таких проектов могут быть создание цифровых историй, разработка веб-сайтов, ведение блогов или подкастов на английском языке.

5. Адаптивное обучение, основанное на использовании искусственного интеллекта и алгоритмов машинного обучения, позволяет создавать персонализированные образовательные траектории, учитывающие индивидуальные особенности и прогресс обучающихся [5]. Методические подходы в рамках адаптивного обучения включают динамическое формирование контента, интеллектуальный анализ ошибок и предоставление персонализированной обратной связи.

Для исследования практических аспектов применения цифровых технологий в обучении английскому языку был проведен эксперимент с участием 120 студентов различных направлений подготовки. Участники были разделены на экспериментальную и контрольную группы по 60 человек в каждой. В экспериментальной группе обучение проводилось с интенсивным использованием цифровых инструментов, интегрированных в учебный процесс на основе модели SAMR и подхода смешанного обучения. В контрольной группе обучение осуществлялось с применением традиционных методов с минимальным использованием технологий.

В экспериментальной группе были реализованы следующие технологические решения: создание персонализированной образовательной среды на базе LMS Moodle с интеграцией различных цифровых инструментов; использование модели «перевернутый класс» с применением видеолекций, интерактивных заданий и онлайн-дискуссий; интеграция мобильных приложений для автономной работы над лексикой и грамматикой (Quizlet, Duolingo); организация языковых обменов с носителями языка через платформу Tandem; использование цифровых инструментов для формирующего оценивания (Kahoot, Google Forms); разработка коллаборативных проектов с использованием цифровых инструментов (блоги, подкасты, цифровые истории).

По результатам эксперимента, длившегося один семестр, были проведены тестирования для оценки языковых компетенций, а также анкетирование для выявления отношения студентов к использованным технологиям и их субъективной оценки эффективности обучения.

Результаты тестирования показали, что студенты экспериментальной группы продемонстрировали более высокие результаты по всем аспектам языковой подготовки по сравнению с контрольной группой. Наиболее значительные различия наблюдались в развитии навыков аудирования (на 27% выше), говорения (на 23% выше) и лексических навыков (на 21% выше). Несколько меньшие, но статистически значимые различия были выявлены в развитии навыков чтения (на 15% выше) и грамматических навыков (на 17% выше).

На рис. 1 представлены сравнительные результаты развития языковых навыков в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Данная диаграмма отражает процентное превышение показателей экспериментальной группы над контрольной по итогам проведенного эксперимента.



Рис. 1. Сравнительные результаты развития языковых навыков в экспериментальной группе по сравнению с контрольной

Анкетирование показало, что большинство студентов экспериментальной группы (87%) положительно оценили опыт использования цифровых технологий в обучении. Наиболее полезными, по мнению студентов, оказались интерактивные упражнения для отработки лексики и грамматики (92%), возможность общения с носителями языка (89%) и доступ к аутентичным материалам (85%). В качестве основных преимуществ цифровых технологий студенты отметили возможность обучения в удобное время и в удобном месте (94%), мгновенную обратную связь (88%) и возможность самостоятельного выбора темпа обучения (82%).

Однако были выявлены и определенные проблемы, с которыми сталкивались студенты при использовании цифровых технологий. К ним относятся технические трудности (34%), недостаточный уровень цифровой грамотности (28%), снижение мотивации при длительной работе с онлайн-ресурсами (22%) и трудности с самоорганизацией при автономной работе (19%).

На основе проведенного эксперимента были разработаны следующие рекомендации для эффективной интеграции цифровых технологий в обучение английскому языку [6]:

1. Целенаправленный выбор технологий в соответствии с конкретными педагогическими задачами и планируемыми результатами обучения. Использование модели SAMR для оценки уровня интеграции технологий и стремление к трансформационному уровню.

2. Сбалансированное сочетание технологий и традиционных методов обучения с учетом специфики формируемых навыков. Например, цифровые инструменты могут быть особенно эффективны для развития рецептивных навыков и формирования лексико-грамматических компетенций, в то время как для развития продуктивных навыков целесообразно сочетать их с традиционными коммуникативными методиками.

3. Обеспечение технической и методической поддержки обучающихся, включая проведение вводных инструктажей, создание справочных материалов и обеспечение постоянной обратной связи.

4. Использование адаптивных технологий и персонализированного подхода, учитывающего индивидуальные особенности, интересы и потребности обучающихся.

5. Интеграция элементов геймификации и интерактивности для повышения мотивации и вовлеченности обучающихся.

6. Разработка системы мониторинга и оценки эффективности использования цифровых технологий, включающей как количественные (результаты тестирований), так и качественные (отзывы студентов, наблюдения преподавателей) показатели.

7. Постепенное внедрение технологий с предоставлением обучающимся возможности адаптироваться к новым формам работы и развить необходимые цифровые компетенции.

8. Поощрение коллаборации и взаимодействия обучающихся через использование совместных проектов, онлайн-дискуссий и взаимного оценивания.

Проведенное исследование позволило систематизировать и проанализировать современные цифровые инструменты, применяемые в обучении английскому языку, и разработать методические рекомендации по их эффективной интеграции в образовательный процесс.

В ходе исследования была достигнута основная цель – проведен комплексный анализ современных цифровых технологий, применяемых в процессе обучения английскому языку, и разработаны методические рекомендации по их эффективной интеграции в образовательный процесс. Решены все поставленные задачи: систематизированы существующие цифровые инструменты, проанализирован их дидактический потенциал, выявлены ключевые факторы эффективности интеграции технологий, определены оптимальные методические подходы, разработаны рекомендации по преодолению барьеров и проведен анализ результатов практического применения цифровых инструментов [6].

Вместе с тем исследование выявило ряд проблем и ограничений, связанных с использованием цифровых технологий, включая технические трудности, недостаточный уровень цифровой грамотности, снижение мотивации при длительной работе с онлайн-ресурсами и трудности с самоорганизацией. Эти проблемы необходимо учитывать при проектировании образовательного процесса и разработке стратегий интеграции технологий.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочных эффектов применения цифровых технологий, разработкой методик для развития цифровых компетенций преподавателей и обучающихся,

исследованием возможностей новых технологий (искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности, больших данных) для трансформации языкового образования.

В заключение следует отметить, что эффективная интеграция цифровых технологий в обучение английскому языку требует системного подхода, учитывающего педагогические цели, особенности обучающихся, доступные ресурсы и потенциальные ограничения. Цифровые технологии не должны рассматриваться как самоцель или панацея, но как инструмент для решения конкретных образовательных задач и создания более эффективной, гибкой и персонализированной образовательной среды.

Библиографический список

1. Суслова О.В., Собылева Е.Е., Савичева А.В. Современные образовательные технологии в обучении иностранному языку. *Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике*: материалы II Всероссийской научной конференции. Барнаул, 2024: 569–573.
2. Кацуба В.В., Нестерова Е.А., Мякишева М.А. Цифровизация в обучении иностранным языкам. *Горизонты науки*: сборник научных трудов VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Смоленск, 2022: 43–45.
3. Корнильцева Е.Г. Особенности технологии дифференцированного обучения. *Теория и практика финансово-хозяйственной деятельности предприятий различных отраслей*: материалы IV Национальной (Всероссийской) научно-практической конференции. Керчь, 2022: 514–518.
4. Музыченко П. Использование возможностей сети интернет для изучения иностранных языков. *Молодежь XXI века: образование, наука, инновации*: материалы XI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск, 2023: 55–57.
5. Морозова А.Л. Развитие языкового образования в неязыковых вузах России. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 282–284.
6. Морозова А.Л., Костюкова Т.А. Реализация языкового образования в вузах России и за рубежом. *Профильная школа*. 2020; Т. 8, № 2: 53–58.

References

1. Suslova O.V., Sobyleva E.E., Savicheva A.V. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v obuchenii inostrannomu yazyku. *Innovacionnye tehnologii i podhody v mezhkul'turnoj kommunikacii, lingvistike i lingvodidaktike*: materialy II Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Barnaul, 2024: 569-573.
2. Kacuba V.V., Nesterova E.A., Myakisheva M.A. Cifrovizaciya v obuchenii inostrannym yazykam. *Gorizonty nauki*: sbornik nauchnyh trudov VI Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Smolensk, 2022: 43-45.
3. Kornil'ceva E.G. Osobennosti tehnologii differencirovannogo obucheniya. *Teoriya i praktika finansovo-hozyajstvennoj deyatel'nosti predpriyatij razlichnyh otraslej*: materialy IV Nacional'noj (Vserossijskoj) nauchno-prakticheskoj konferencii. Kerch', 2022: 514-518.
4. Muzychenko P. Ispol'zovanie vozmozhnostej seti internet dlya izucheniya inostrannyh yazykov. *Molodezh' XXI veka: obrazovanie, nauka, innovacii*: materialy XI Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Novosibirsk, 2023: 55-57.
5. Morozova A.L. Razvitie yazykovogo obrazovaniya v neyazykovyh vuzah Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 282-284.
6. Morozova A.L., Kostyukova T.A. Realizaciya yazykovogo obrazovaniya v vuzah Rossii i za rubezhom. *Profil'naya shkola*. 2020; T. 8, № 2: 53-58.

Статья поступила в редакцию 28.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-374-377

***Yakovleva N.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky (Saint Petersburg, Russia), E-mail: logoped_natali@mail.ru*

CLUSTER MODEL AS ONE OF THE METHODS OF TRANSFORMATION, ENSURING THE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS. The article reveals a problem of developing a cluster model of support for teachers training schoolchildren with learning difficulties, namely with dysgraphia in a general education class. The relevance of the study is determined, expressed in the increase in the number of students with learning difficulties and professional deficiencies of teachers in the field of teaching this category of schoolchildren. A theoretical justification for a cluster model of support for teachers, developed on the basis of an integrative approach in compliance with the basic principles of adult learning (andragogy), is proposed. The proposed model describes a holistic three-level structure that allows for support for a teacher in an educational organization, at the district and city levels. The article presents the results of testing pedagogical activities implemented within the framework of the developed model over several years, and evidence of its effectiveness.

Key words: **support, principles of andragogy, cluster model, advanced training courses, learning difficulties, dysgraphia, teaching technologies**

***Н.Н. Яковлева**, канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского, г. Санкт-Петербург, E-mail: logoped_natali@mail.ru*

КЛАСТЕРНАЯ МОДЕЛЬ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрывается проблема разработки кластерной модели сопровождения педагогов, обучающих школьников, имеющих определенные трудности в усвоении материала, а именно: с дисграфией в условиях общеобразовательного класса. Определена актуальность исследования, выражающаяся в увеличении количества школьников с трудностями в обучении и профессиональными дефицитами педагогов в области работы с такой категорией школьников. Предлагается теоретическое обоснование кластерной модели сопровождения педагогов, разработанной на основе интегративного подхода с соблюдением основных принципов обучения взрослых (андрогогики). В предлагаемой модели описывается целостная трехуровневая структура, позволяющая оказать поддержку педагогу в образовательной организации, на уровне района и города. В статье представлены результаты апробации педагогической деятельности, реализованной в рамках разработанной модели в течение нескольких лет и доказательства ее эффективности.

Ключевые слова: **сопровождение, принципы андрогогики, кластерная модель, курсы повышения квалификации, трудности в обучении, дисграфия, технологии обучения**

Проблема преодоления трудностей обучения младших школьников представляет собой одну из наиболее актуальных в современной общей и специальной педагогике, психологии. Согласно исследованиям Е.И. Исаева, А.А. Марголис, выделяются трудности в «сфере освоения универсальных учебных действий», «в коммуникативной сфере», «в сфере социальной адаптации», каждая из которых обусловлена рядом причин, с которыми учащийся не может справиться самостоятельно [1, с. 7–20]. В исследованиях Ануфриева, С.Н. Костроминой отмечено, что «затруднения в обучении по тем пли иным причинам испытывают от 15 до 40%» школьников [2, с. 1], связанные с недостаточностью когнитивных функций, несформированностью учебных умений, планирования собственной деятельности, нарушениями поведения низкой мотивацией, недостаточностью развития устной и письменной речи, операций мышления и др. Т.В. Ахутина в своих исследованиях указывает на трудности в обучении письму, чтению, математике, грамоте и развитию речи [3, с. 142–143]. Вышеперечисленные исследования указывают на трудность в усвоении письма, которая без необходимой поддержки со стороны специалистов перерастает в нарушение письма – дисграфию. Научные изыскания показывают, что частота встречаемости нарушений письма варьируется от 22 до 24% среди детей школьного возраста [4, с. 70–75]. При этом своевременное выявление и помощь в профилактике и преодолении данного нарушения имеют первостепенное значение для успешного освоения учебной программы и социальной адаптации ребенка. Мы четко понимаем роль специалиста (учителя-логопеда) в работе с детьми. Однако не менее большое значение в работе с данной категорией детей отводится учителю: его готовность к работе в индивидуально-ориентированной парадигме, профессиональная компетентность, позволяющие включиться в процесс сопровождения обучающегося с дисграфией, на сегодняшний день в психолого-педагогической литературе представлены в системе повышения квалификации «в аспекте подготовки педагогов к работе с детьми, имеющими различные виды дисграфии» (О.Н. Суртаева, [5, с. 65]); определение принципов психолого-педагогического сопровождения педагогов представлены в трудах Л.В. Байбородовой [6] ,

А.А. Ковылиной [7, с. 353–355]; сотрудничество с управленческим персоналом и педагогическим коллективом ДОУ в рамках «сопровождения сопровождающих» исследуют Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н. [8]; рассмотрение роли потенциала методического сопровождения педагогов для повышения их профессиональной компетенции находим в работах Ф.У. Базаевой [9, с. 46–148]. Перечень исследований можно продолжить, однако они будут касаться в большей степени методического сопровождения учителя, работающего с нормотипичными обучающимися. Мы взяли на себя смелость рассмотреть сопровождение педагогов, работающих с обучающимися с дисграфией в рамках кластерной модели, основанной на интегративном подходе к сопровождению педагогов.

Цель исследования: разработка и апробация кластерной модели сопровождения педагогов, обучающих младших школьников с дисграфией.

Исходя из актуальности и цели исследования, были сформулированы следующие задачи:

– определить профессиональные дефициты педагогов, работающих с младшими школьниками с дисграфией;

– разработать и описать кластерную модель сопровождения педагогов, работающих в различных организационных условиях, в том числе с обучающимися с дисграфией;

– представить первичные результаты апробации кластерной модели.

Научная новизна исследования, на наш взгляд, заключается в обращении взгляда на проблему учителя не только с точки зрения его профессиональных дефицитов, но и в предложении инструмента (кластерной модели), позволяющего системно подойти к вопросу повышения теоретических, методических компетенций учителя в области преодоления трудностей обучения младших школьников.

Теоретическая значимость результатов исследования. Разработана и теоретически обоснована кластерная модель сопровождения педагогов, работающих со школьниками, имеющими трудности в освоении учебного материала, обучающимися в различных организационно-педагогических условиях, представлены некоторые результаты ее апробации. Результаты исследования могут быть использованы при разработке подходов к организации непрерывной модели обучения педагогов.

Практическая значимость результатов исследования. Кластерная модель сопровождения педагогов может быть реализована при обучении и других категорий школьников: с ОВЗ в инклюзивной школе, в дополнительном образовании, при обучении детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы. Предложенный опыт может быть использован студентами, получающими педагогическое образование.

Для исследования профессиональных дефицитов педагогов, работающих с обучающимися с дисграфией, были предложены тест, включающий вопросы специальной психологии (возрастная периодизация, закономерности отклоняющегося развития, дизонтогении, категориальный аппарат); основы специальной педагогики (дидактика, основные понятия и термины, средства, технологии и принципы обучения); элементарные знания из области логопедии. Кроме того, были разработаны анкеты для определения взаимодействия с семьей и специалистами, и предложена методика исследования тревожности Ч. Спилберга, адаптированная Ю.Л. Ханиной). Рандомная выборка составила 600 педагогов (учителя начальных классов), тестирование было анонимным, и мы не ставили задачу определения возраста участников эксперимента, однако в тесте был предложен следующий вопрос «Имели ли респонденты опыт работы с детьми с дисграфией». 83,9% педагогов имеют опыт взаимодействия с обучающимися с дисграфией, 16,1% не работали с такими детьми. Более подробно данное исследование будет описано в монографии, в статье же мы остановимся на тех профессиональных дефицитах, которые были выявлены в результате решения теста. Основные дефициты: недостаточное знание основ специальной педагогики и психологии, логопедии, позволяющих глубже понять специфические особенности ребенка, испытывающего трудности при усвоении программы по русскому языку; неумение дифференцировать состояние письменной речи, при котором ученику необходима логопедическая помощь специалиста; не всегда понятно, как работать с детьми, имеющими недостаточность или нарушения письма, в индивидуально-ориентированном режиме; профессиональный дефицит в умении адаптировать учебные материалы без снижения познавательной активности обучающегося. Недостаточно активным и продуктивным является взаимодействие с родителями и специалистами. Личностная особенность педагогов – повышенная тревожность, обусловленная непониманием работы с более сложными детьми и страхом перед контролем качества обученности школьников в классе.

Оценив профессиональные дефициты педагогов, мы осознавали, что курсы повышения квалификации являются лишь малой частью в системной работе с педагогами, поэтому и была разработана кластерная модель, которая позволила вывести педагога на более высокий уровень взаимодействия не только с ребятами, имеющими дисграфию, но и с теми, кто испытывает другие трудности обучения. На рис. 1 представлена кластерная модель сопровождения педагогов, работающих в различных организационных условиях. Под различными организационно-педагогическими условиями мы понимаем обучение школьников в общеобразовательных, инклюзивных, отдельных школах.

Основным преимуществом данной модели является взаимодействие на трех уровнях: в образовательной организации, на уровне района и на уровне города. Взаимодействие с педагогами осуществляется в строгом соответствии с принципами андрогогики, заложенными такими российскими учеными, как С.Г. Вершловский, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, А.И. Кукуев, Ю.Н. Кулюткин и др., позволяющими опираться на практико-ориентированную модель обучения, где взрослый обучающийся выступает не в роли получателя транслируемой информации, а является активным участником педагогического процесса, что в дальнейшем позволит ему актуализировать полученный опыт и использовать его в своей педагогической деятельности [10; 11].

Деятельность в рамках кластерной модели осуществляется кафедрой специальной (коррекционной) педагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского. Рисунок демонстрирует, что традиционными являются курсы повышения квалификации по разным направлениям, в последние годы актуальными являются курсы для учителей начальных классов, в которых обучаются школьники, испытывающие трудности в обучении, преимущественно, как было сказано выше, с теми, у которых констатирована дисграфия.

Преимуществом и новизной нашей педагогической деятельности в рамках реализации кластерной модели является сопровождение педагога после окончания курсов повышения квалификации, для этой цели разработана программа «Тьюторское сопровождение педагогов, работающих с обучающимися,



Рис. 1. Кластерная модель сопровождения педагогов, работающих в различных организационно-педагогических условиях

испытывающими трудности в обучении». Целью программы является развитие профессиональных компетенций педагогов, работающих со школьниками, испытывающими трудности в обучении, социализации и адаптации, обучающимися в различных организационно-педагогических условиях. Содержание программы ежегодно определяется, исходя из запросов педагогов. Планируемыми результатами программы являются формирование и развитие профессиональных компетенций педагогов в области сопровождения школьников с трудностями обучения, в том числе с дисграфией; усиление и упорядочение взаимодействия специалистов, педагогов, руководителей при организации системы сопровождения в ОУ; обеспечение преемственности между уровнями образования при реализации ФГОС и повышение качества образования школьников, испытывающих трудности в обучении, в том числе с дисграфией.

Особая роль принадлежит методическим объединениям заместителей директоров по УВР школ, в которых реализуются адаптированные образовательные программы, и заместителям директоров по УВР общеобразовательных школ. Вторым по значимости в рамках кластерной модели (но единственным в России, которое не прерывало свою методическую деятельность с 1949 года) является методическое объединение учителей-логопедов школьных логопедических пунктов, где одним из ведущих является вопрос взаимодействия с учителями по вопросу улучшения качества обучения школьников с дисграфией. О деятельности и роли методических объединений было написано ранее, в статье нам важно описать, как осуществляется работа кластера [12, с. 121–135]. Стоит отметить, что методические объединения ведут работу на уровне города, в районах (18 районов) эта деятельность продолжается и конкретизируется, исходя из образовательных потребностей школ района.

Ресурсные центры образования (далее РЦО), созданные на базе школ по распоряжению Комитета по образованию, позволяют ориентировать педагогов на конкретную тематику, осуществлять корпоративное сопровождение на базе школы, где есть школьники с трудностями в обучении, с ОВЗ, с дисграфией; обучать школьные команды. Деятельность РЦО реализуется в практико-ориентированной парадигме. На рис. 1 перечислены виды деятельности, которые реализуются в рамках кластера, следует остановиться на обучении тьюторов для сопровождения педагогов. Мы осознавали, что кластер будет работать, если создана единая команда сопровождения педагогов, с этой целью мы разработали программу повышения квалификации по подготовке тьюторов. В настоящее время команда активно включена в процесс сопровождения.

На уровне районов методическое сопровождение педагогов осуществляется информационно-методическими центрами и центрами психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Следующим важным аспектом реализации модели является организация сопровождения внутри школы. Если в отдельных школах (коррекционных, по старым нормативным документам) деятельность по сопровождению всех участников образовательных отношений отработана хорошо, то в общеобразовательных школах она является недостаточной. Связано это со многими причинами, в частности с нехваткой специалистов, готовых помочь педагогам, работающим с обучающимися с трудностями обучения, но образовательные организации находят возможности, в частности, это сетевое взаимодействие с центрами психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, договоры с РЦО.

Для подтверждения эффективности кластерной модели мы пригласили принять участие в эксперименте 250 педагогов, входивших в 600 обследованных респондентов. На рис. 2 зафиксированы результаты деятельности.

Анализ показывает, что в течение трех лет у значительного количества педагогов (47,7%) снизился уровень личностной тревожности относительно оценки профессиональных компетенций, они стали увереннее в своих решениях по поводу взаимодействия с обучающимся, испытывающим трудности в обучении. 70,3% учителей обучены работать в индивидуально-ориентированном режиме, 14,3% респондентов уже показывают открытые уроки для коллег с рекомендациями о том, как индивидуализировать процесс обучения на уроке.

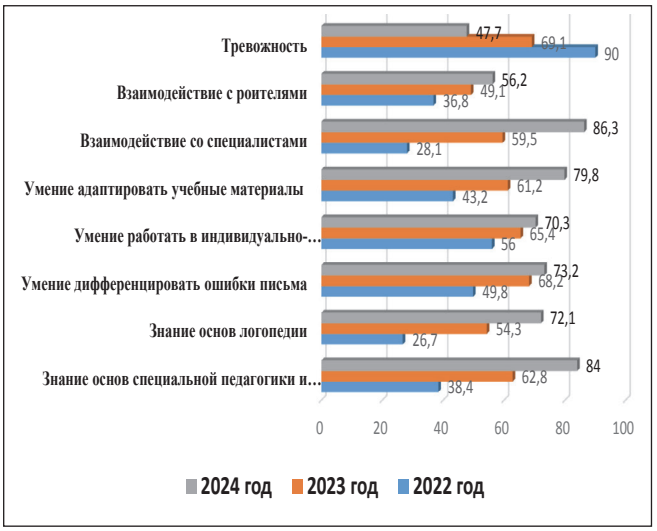


Рис. 2. Сравнительные результаты сопровождения педагогов, работающих со школьниками с трудностями в обучении

Знание основ коррекционной педагогики и психологии подтверждают 84%, что на 40,6% выше на начало эксперимента, логопедии – 72,1%, на начало эксперимента было 26,7%. Учителя в своем большинстве различают специфические ошибки, что позволяет им своевременно рекомендовать родителям обследование ребенка у учителя-логопеда. Значительно повысились компетенции учителей в области адаптации учебных материалов, обеспечивающих лучшее усвоение содержание программы обучающимися с дисграфией не только по русскому языку и литературе, но и по другим предметам. Считаем одним из положительных результатов – взаимодействие педагога с другими участниками образовательного процесса, понимание роли междисциплинарной команды в работе со школьником, имеющим трудности обучения.

Сопровождение педагогов, работающих со школьниками, испытывающими трудности в обучении, в частности с дисграфией, на наш взгляд, является приоритетным на современном этапе модернизации российского образования. когда деятельности учителю отводится очень серьезная и ответственная роль. Разработка кластерной модели позволила нам «сопровождать сопровождающих» так, чтобы педагоги почувствовали себя полноценными участниками образовательного процесса.

Положительным эффектом разработанной модели считаем значительное снижение профессиональных дефицитов педагогов (методических, психологических), восполнение теоретических знаний в области специальной педагогики и психологии, снижение уровня тревожности.

Кластерная модель трансформируема, является средством создания нового педагогического опыта, может быть использована как инструмент для адаптации, систематизации или верификации педагогического процесса для обучающихся, испытывающих трудности в обучении, для школьников с ОВЗ, обучающихся в различных организационных условиях.

Считаем, что данная модель может быть использована при формировании профессиональных компетенций у студентов педагогических колледжей, вузов, именно в этом направлении мы предполагаем продолжить исследование. Кроме того, намерены в дальнейшем изучить влияние мероприятий, проводимых с педагогами в рамках кластерной модели, на качество обучения школьников и формирование у них функциональной грамотности.

Библиографический список

1. Исаев Е.И., Марголис А.А. Трудности в обучении: диагностика, профилактика, преодоление. *Психологическая наука и образование*. 2023; № 28 (5): 7–20. Available at: https://doi.org/10.17759/pse.2023280501
2. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. *Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения*. Москва: Ось-89, 1997.
3. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. *Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход*. Москва: Академия, 2015.
4. Яковлева Н.Н. *Развитие письменной коммуникации у обучающихся с дисграфией*: монография. Москва: Парадигма, 2022.
5. Суртаева О.Н. Подготовка педагога к работе с детьми с дисграфией в системе повышения квалификации. *Человек и образование*. 2014; № 1 (38): 66–68.
6. Байбородова Л.В., Артемьева Л.Н., Кривунь М.П. *Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза*: монография. Ярославль: Издатедьство ЯГПУ, 2014.
7. Ковылина А.А. Сущность и принципы сопровождения педагога образовательной организации. *Молодой ученый*. 2019; № 2 (240): 353–355. Available at: https://moluch.ru/archive/240/55421/
8. Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н. *Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста*. Санкт-Петербург: Речь, 2003.
9. Базаева Ф.У. Потенциал методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в условиях образовательного учреждения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 78-1: 46–48.
10. Колесникова И.А., Марон А.Е., Тонконогая Е.П. и др. Основы андрогогики: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
11. Кулюткин Ю.Н. *Психология обучения взрослых*. Москва, 1985.
12. Яковлева Н.Н. Роль методических объединений в повышении профессиональной компетенции педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. *Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт*: сборник трудов XXXIII Международной научно-практической конференции. Белгород: ООО ГиК, 2020: 14–19.

References

1. Isaev E.I., Margolis A.A. Trudnosti v obuchenii: diagnostika, profilaktika, preodolenie. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2023; № 28 (5): 7-20. Available at: https://doi.org/10.17759/pse.2023280501
2. Anufriev A.F., Kostromina S.N. *Kak preodolet' trudnosti v obuchenii detej. Psihodiagnosticheskie tablicy. Psihodiagnosticheskie metodiki. Korrekcionnye uprazhneniya*. Moskva: Os'-89, 1997.
3. Ahutina T.V., Pylaeva N.M. *Preodolenie trudnostej ucheniya: nejropsihologicheskij podhod*. Moskva: Akademiya, 2015.
4. Yakovleva N.N. *Razvitie pis'mennoj kommunikacii u obuchayuschihsya s disgrafiej*: monografiya. Moskva: Paradigma, 2022.
5. Surtaeva O.N. Podgotovka pedagoga k rabote s det'mi s disgrafiej v sisteme povysheniya kvalifikacii. *Chelovek i obrazovanie*. 2014; № 1 (38): 66-68.
6. Bajborodova L.V., Artem'eva L.N., Krivun' M.P. *Individualizaciya i soprovozhdenie v obrazovatel'nom processe pedagogicheskogo vuza*: monografiya. Yaroslavl': Izdated'stvo YaGPU, 2014.
7. Kovylina A.A. Suschnost' i principy soprovozhdeniya pedagoga obrazovatel'noj organizacii. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 2 (240): 353-355. Available at: https://moluch.ru/archive/240/55421/
8. Shipicyna L.M., Hil'ko A.A., Gallyamova Yu.S., Dem'yanchuk R.V., Yakovleva N.N. *Kompleksnoe soprovozhdenie detej doshkol'nogo vozrasta*. Sankt-Peterburg: Rech', 2003.
9. Bazaeva F.U. Potencial metodicheskogo soprovozhdeniya professional'noj deyatel'nosti pedagogov v usloviyah obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 78-1: 46-48.
10. Kolesnikova I.A., Maron A.E., Tonkonogaya E.P. i dr. Osnovy androgogiki: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
11. Kulyutkin Yu.N. *Psihologiya obucheniya vzroslyh*. Moskva, 1985.
12. Yakovleva N.N. Rol' metodicheskih ob`edinenij v povyshenii professional'noj kompetencii pedagogov, rabotayuschih s det'mi s OVZ. *Nauka i obrazovanie: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt*: sbornik trudov XXXIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: OOO GiK, 2020: 14-19.

Статья поступила в редакцию 28.07.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-377-380

Achmizova S.Ya., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Adygeya State University (Maykop, Russia), E-mail: achmizova2012@mail.ru*

FLIPPED CLASSROOM AS AN EFFECTIVE MEANS OF TEACHING ENGLISH WITHIN THE FRAMEWORK OF "ENGLISH LANGUAGE TEACHER" PROGRAMME FOR ADULT LEARNERS. The task of the study is to develop the structure of the educational process for the discipline "Culture and Practice of Oral and Written English Speech" within the framework of the Additional Professional Program—the Professional Retraining Program "English Language Teacher"– using the flipped classroom technology as an effective means of organizing educational process in adult learner groups with varying levels of language proficiency, on the basis of the modernized goals of the Russian Education System. The varying initial levels of students' language proficiency highlight the need to explore methods and tools to optimize the educational process, ensure the implementation of individualized learning routes, and comprehensively develop diverse components of foreign language communicative competence. As part of this study, the flipped classroom method is developed as an effective tool for organizing learning activities in adult groups with varying levels of English proficiency.

Key words: **flipped classroom methodology, professional retraining program English Language Teacher, mixed-level group, adult learners, teaching profession**

С.Я. Ачмизова*, канд. пед. наук., доц., ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп, E-mail: achmizova2012@mail.ru*

МЕТОДИКА «ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА» КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «УЧИТЕЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА»

Целью данного исследования является разработка структуры образовательного процесса по дисциплине «Практика и культура устной и письменной речи английского языка» в рамках дополнительной профессиональной программы переподготовки «Учитель английского языка» с применением методики «перевернутого класса» как эффективного средства организации обучения во взрослой группе обучающихся с различным уровнем языковой подготовки в свете реализации модернизированных целей российского образования. Различный стартовый уровень подготовки обучающихся обеспечивает актуальность поиска средств и методов организации образовательного процесса с целью его оптимизации и обеспечения реализации индивидуальных образовательных маршрутов для каждого, а также всестороннего развития разноплановых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. В рамках данного исследования была разработана методика «перевернутого класса» как эффективного средства организации учебной деятельности обучающихся во взрослой группе с различным уровнем владения английским языком как средством общения.

Ключевые слова: **методика «перевернутого класса», программа профессиональной переподготовки «Учитель английского языка», разноуровневая группа, взрослые обучающиеся, профессия «Учитель»**

Актуальность темы данного исследования, посвященного разработке методики «перевернутого класса», определяется условиями обучения английскому языку в рамках программы профессиональной переподготовки «Учитель английского языка», предполагающего наличие разнообразного образовательного опыта в сфере иностранных языков у обучающихся. Кроме того, современные тенденции в образовании определяют особую значимость развития автономности личности, способной к самостоятельной познавательной активности [1–5], что обусловливает высокий образовательный потенциал и методологическую обоснованность применения методики «перевернутого класса» в обучении дисциплине «Практика и культура устной и письменной речи английского языка».

Целью настоящего исследования является разработка методики «перевернутого класса» как эффективного средства реализации образовательного процесса в рамках программы профессиональной переподготовки «Учитель английского языка».

Задачи исследования: провести анализ современных методик и образовательных технологий, применение которых позволяет обеспечивать эффективную реализацию образовательного процесса по обучению иностранному языку взрослых слушателей с акцентом на самостоятельную внеаудиторную работу; определить особую значимость применения методики «перевернутого класса» в рамках дисциплины «Практика и культура устной и письменной речи английского языка»; разработать методику «перевернутого класса» применительно к образовательному процессу в рамках программы профессиональной переподготовки «Учитель английского языка».

В процессе исследования были применены такие методы, как изучение педагогической, методической, культурологической и иной специальной и околопредметной литературы по тематике исследования; анализ возможности и целесообразности применения методики «перевернутого класса» в рамках программы профессиональной переподготовки «Учитель английского языка», структуры и специфики ее реализации в процессе обучения иностранному языку во взрослой аудитории; разработка методики «перевернутого класса» для обучения английскому языку, направленной на эффективное формирование разноплановых умений и компетенций ИКК у взрослых обучающихся.

Научная новизна представлена разработкой инновационной методики «перевернутого класса», направленной на всеобъемлющий учет образовательных потребностей обучающихся, всестороннее развитие индивидуальных способностей каждого, организацию самостоятельной работы обучающихся в соответствии с персонализированным образовательным маршрутом.

Теоретическая значимость состоит в обнаружении, анализе, описании структуры и этапов работы методики «перевернутого класса», а также в обосновании целесообразности использования её потенциала в рамках дисциплины «Практика и культура устной и письменной речи английского языка».

Практическая значимость представлена разработкой образовательного процесса реализации методики «перевернутого класса» во взрослой аудитории обучающихся с использованием авторского учебного пособия, разработанного на базе данной методики, с целью использования в разноуровневых группах.

Профессия «Учитель» является одной из самых значимых и уважаемых в мире, так как молодое поколение представляет собой потенциал нации, обеспечивающий ее развитие в будущем, на обучение и воспитание которого должны быть направлены лучшие силы общества, способные учить, передавать знания и опыт, вразумлять, вдохновлять собственным примером, знакомить с миром научных знаний, способствовать развитию творческих способностей и склонности к саморазвитию личности. В Российской Федерации 2023 год был объявлен Годом педагога и наставника, и в результате привлечения внимания к общественности на федеральном уровне к вопросу подготовки педагогических кадров для среднего образования можно наблюдать повышение престижа профессии школьного учителя, чему способствует и развитие цифровой системы образования, обеспечивая современный колорит профессии. В свете национальных проектов молодые специалисты создают цифровые платформы и проекты (например, проект «Будь учителем»), рассказывая о ценностях профессии, формируя представления о труде учителя как о воплощении будущего страны [2].

Повышение престижа профессии «Учитель» является одной из ключевых задач Национального проекта «Образование», причем значительное внимание уделяется вопросу подготовки, переподготовки, повышения квалификации педагогических работников, что обусловливает актуальность реализации дополнительных образовательных программ для обучения по специальности «Учитель английского языка» на базе факультетов иностранных языков государственных университетов, поскольку английский язык входит в перечень предметов ФОП, и в настоящее время наблюдается дефицит преподавателей на территории различных регионов и субъектов Российской Федерации.

В настоящее время во всех регионах РФ уже действует единая федеральная система методического сопровождения для обучения и профессионального развития педагогов, открываются новые направления и программы подготовки и переподготовки учителей. В 2025 году на базе Адыгейского государственного университета планируется запуск пилотной программы профессиональной переподготовки «Учитель английского языка», ориентированной на освоение ряда лингвистических, страноведческих, психолого-педагогических дисциплин и обеспечивающей профессиональную подготовку учителей для работы в школах и дошкольных учреждениях.

«Практика и культура устной и письменной речи английского языка» является одной из ключевых дисциплин в рамках данной программы. Опираясь на модернизированные цели российского образования [3], ориентированные на автономность в образовании, и принимая во внимание условия реализации программы переподготовки, актуальным представляется применение современных методов, методик, технологий и моделей преподавания иностранных языков, ориентированных на развитие самостоятельности обучающихся, основанных на применении инновационных технологий и цифровых образовательных средств. В рамках программы профессиональной переподготовки учителей английского языка для обеспечения цельности образовательного процесса целесообразным представляется использование методики «перевернутого класса» в качестве базовой, причем проектная деятельность будет также внедряться в процесс обучения при освоении каждого модуля программы. Основным принципом «перевернутого класса» является то, что аудиторная и самостоятельная работы меняются местами [4]. Методика «перевернутого класса» способствует развитию автономности в обучении, мотивирует к активному использованию английского языка в реальных ситуациях, создает условия для самостоятельной работы при всеобъемлющей персонализации образовательного процесса, предоставляя возможность обращаться к источникам знаний в любое время, стимулируя активность и инициативность обучающихся, отвечая запросам современной системы образования при всеобщей оптимизации образовательного процесса по обучению иностранному языку. Первый набор на программу обусловливает эвристичность и экспериментальность реализации данной методики. В дальнейшем видится необходимость разработки новых средств, методов и технологий обучения в соответствии с характеристиками групп обучающихся, спецификой образовательных потребностей и запросов с целью эффективного формирования ИКК в конкретных условиях реализации программы профессиональной переподготовки «Учитель английского языка».

В соответствии с требованиями к содержанию дополнительной образовательной программы «Учитель английского языка» был разработан курс «Практика и культура устной и письменной речи английского языка», состоящий из шести модулей: 1. «Рассказ о себе». 2. «История и культура». 3. «Образование и карьера». 4. «Дом». 5. «Досуг». 6. «Природа».

В рамках обучения по программе «Учитель английского языка» учебный модуль начинается с представления тем и тематических разделов, с которыми, в соответствии с принципами методики «перевернутого класса», обучающиеся знакомятся самостоятельно на базе материалов, предоставленных преподавателем [5]. Каждый обучающийся имеет возможность выделить на освоение любого аспекта персонально необходимое время, в чем также отражается внеаудиторная специфика «перевернутого класса», предполагающая дифференцированный и персонализированный подход к обучению.

«Лексический блок» (Lexis), состоящий из новых слов для запоминания и упражнений, выводится на автономную работу с опорой на аудиоматериалы.

Блок« Разговор» (Speaking) выполняется в классе, причем материалы для подготовки также готовятся заранее как преподавателем, так и самими обучающимися.

Задания *Блока «Письменная речь» (Writing skills)* выполняются самостоятельно, внеаудиторно, с опорой на видеоинструкции, электронные либо печатные материалы (шаблоны, рекомендации по написанию делового письма, эссе, рецензии и т. д.).

Блок «Ситуация в классе» (Classroom experience) выполняется аудиторно, представляя собой методическую задачу, которую обучающимся предлагается решить и обсудить на английском языке, обеспечивая возможность для активной коммуникации на иностранном языке.

Блок «Буду учителем» (Teaching practice) выполняется самостоятельно, так же, как и завершающие модуль тесты. Контрольные задания выносятся на автономную работу с целью более глубокой проработки всех сложных случаев и максимальной оптимизации аудиторной работы.

Далее обучающиеся выполняют *«Проект»* в качестве задания промежуточной аттестации. Материалы подбираются самостоятельно на базе инструкций преподавателя и планов, представленных в базовом учебном пособии. Большая часть работы проводится автономно, презентация – совместно, в рамках аудиторного мероприятия.

Эффективность работы на базе методики «перевернутого класса» в разноуровневой группе можно рассмотреть на примере системы упражнений, представленных в *учебном модуле № 1. «Рассказ о себе» (Your Life).*

Цель: развитие коммуникативных навыков, лексико-грамматической базы и критического мышления у взрослых обучающихся в разноуровневой группе.

Структура системы упражнений.

Для уровня B1.

1. Предварительная работа (Pre-class).

Лексика (Lexis).

Упражнение 1. Сопоставление слов и определений (Match), кроссворд (Crossword Puzzle).

Упражнение 2. Заполнение пропусков в предложениях (Fill in the Blanks) с акцентом на базовые слова.

Чтение (Reading).

Упражнение 1. Чтение текста «A Busy Weekend with Family and Friends», нахождение незнакомых слов.

Упражнение 2. Проверка общего понимания текста при помощи ответов на вопросы по принципу True/False.

Грамматика (Grammar).

Составление предложений с использованием Present Simple для описания повседневных дел.

2. Аудиторная работа (In-class).

Разговор (Speaking).

Ролевая игра «Прием у врача» (на основе лексики из раздела Health).

Групповое обсуждение на тему «Как найти баланс между работой и семьей?» (с использованием обозначенных слов).

Письмо (Writing).

Написание письма другу с советами по соблюдению здорового образа жизни с использованием слов из предложенного списка.

Цифровое задание (Digital Activity).

Создание интерактивного графика дня с описанием рутинных дел в графическом редакторе “Canva”.

Для уровня B2.

1. Предварительная работа (Pre-class).

Лексика (Lexis).

Упражнение 1. Сопоставление терминов, работа с их дефинициями.

Упражнение 2. Написание эссе на тему «Как избежать импульсивных покупок?» с использованием слов из предложенного списка.

Чтение (Reading).

Упражнение 1. Анализ текста «Finding Balance in Life», выделение ключевых идей.

Упражнение 2. Подготовка трех вопросов для дискуссии (например: How does mindfulness help reduce stress?).

Грамматика (Grammar).

Упражнения на сложные грамматические конструкции: условные предложения (например: If I had more time, I would... и т. д.).

2. Аудиторная работа (In-class).

Разговор (Speaking).

Дебаты на тему «Потребительство vs. осознанное потребление» с использованием терминов из предложенного списка.

Презентация рассказа о личном опыте преодоления стресса с употреблением слова из предложенного списка.

Письмо (Writing).

Написание сравнительного эссе «Онлайн-шопинг vs. покупки в магазине» (обязательно наличие аргументации с примерами).

Цифровое задание (Digital Activity).

Создание инфографики о здоровом образе жизни с использованием данных о питании и физических нагрузках.

Приведенная выше структура модуля дает возможность понять, что дифференцированное обучение в соответствии с персонализированными образовательными маршрутами каждого обучающегося при всеобъемлющем учете инди-

видуальных образовательных потребностей и интересов является приоритетным [8]. Так, персонализация обучения проявляется уже в самой структуре модуля, в рамках которого представлены задания в соответствии с двумя уровнями владения английским языком – B1 и B2, причём для каждого уровня целесообразно сформулировать соответствующие образовательные цели. Целью уровня B1 является развитие базовых навыков описания внешности, семьи, здоровья, шопинга. Для уровня B2 основной целью является углубленное изучение темы рефлексии, самосознания, баланса между работой и личной жизнью. Кроме того, в рамках каждого модуля представлены четко оформленные этапы работы, позволяющие каждому обучающемуся эффективно подготовиться к выполнению аудиторных заданий в соответствии с собственной скоростью освоения учебного материала.

Этапы работы.

Дома. Просмотр видеолекций, выполнение интерактивных упражнений, чтение текстов.

В классе. Практика посредством участия в дискуссиях, проектах, ролевых играх.

Оценка образовательной деятельности каждого обучающегося также дифференцирована в соответствии с личным вкладом в зависимости от уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции на входном этапе.

Критерии оценки.

Уровень B1. Корректность использования базовой лексики, умение поддержать простой диалог.

Уровень B2. Глубина аргументации, использование сложной лексики, анализ текстов.

Использование данного учебного пособия в процессе обучения в рамках программы профессиональной переподготовки «Учитель английского языка» представляется эффективным, поскольку оно предлагает следующие аспекты.

1. Дифференциацию заданий.

Упражнения для уровня B1 фокусируются на базовой лексике и простых грамматических структурах (Present Simple, Past Simple и др.).

Задания для уровня B2 включают аналитические вопросы и обсуждение абстрактных понятий.

2. Гибкость образовательных форматов.

Групповые задания (дискуссии, дебаты, презентации и т. д.) позволяют объединять обучающихся с различным уровнем: обучающиеся уровня B1 – готовят аргументы с опорой на шаблоны, обучающиеся B2 – формулируют контраргументы.

3. Совместные проекты.

Например, работа над проектом «One Day in My Life» предполагает возможность обучающимся уровня B1 описать ежедневную рутину, а обучающимся уровня B2 – добавить самостоятельные рефлексивные суждения о балансе и ценностях жизни.

В качестве методических рекомендаций по использованию данного учебно-методического пособия хотелось бы отметить возможность сопоставления заданий различных уровней (B1 и B2) в процессе аудиторной работы.

1. Совместное обучение.

Уровень B1: просмотр коротких видеофрагментов с субтитрами; составление карточек Quizlet для запоминания слов.

Уровень B2: просмотр/прослушивание подкастов о здоровом образе жизни; выполнение заданий с целью анализа содержания с подготовкой карточек по ключевым словам / концептам.

2. Совместная групповая работа.

Работа в парах «B1 + B2», где более слабые студенты объединяются с более продвинутыми в процессе освоения грамматических явлений, получая дополнительное объяснение от сильных студентов, которые, в свою очередь, в процессе объяснения тренируют педагогические навыки подачи учебного материала. Совместная работа также может быть организована в процессе реализации проектного обучения, причём обучающиеся уровня B2 могут быть привлечены в качестве экспертов к участникам уровня B1.

3. Геймификация.

Для уровня B1: игра «Кто быстрее составит предложение?» с использованием определенных лексических единиц.

Для уровня B2: викторина Kahoot на знание синонимов.

Дифференцированное домашнее задание может быть представлено следующим образом.

1. Предварительная работа (Pre-class).

Уровень B1: просмотр видеофрагмента «Daily Routines» и выполнение работы на бумажном носителе с заполнением пропусков корректными лексическими единицами.

Уровень B2: Чтение и критический анализ статьи о влиянии стресса на здоровье; подготовка трех вопросов для обсуждения.

2. Аудиторная работа (In-class).

Разговор (Speaking).

Объединение обучающихся уровня B1 и B2 в ходе ролевой игры «Семейный совет» с обсуждением эффективного построения жизненного графика, совмещения семейной жизни, работы, отдыха, нахождения баланса в жизни и т. д. Обучающиеся уровня B1 могут использовать шаблоны (We should...), студенты уровня B2 добавляют академические аргументы (Research shows that...).

3. Последующая домашняя работа (Post-class).

Уровень B1: написание дневника (один-два дня), с использованием новых слов.

Уровень B2: создание презентации «How to Balance Life» с инфографикой.

Критерии оценки выполнения тестовых заданий, представленных по двум уровням, также предполагают дифференциацию.

Уровень B1: успешное выполнение 80% заданий на сопоставление слов и составление простых предложений.

Уровень B2: Умение аргументированно высказываться на сложные темы и грамотно использовать терминологию модуля.

Таким образом, использование разработанного учебно-методического пособия может быть рекомендовано в процессе обучения английскому языку в разноуровневой группе благодаря эффективному сочетанию гибкости подхода, практикоориентированности упражнений и заданий при всестороннем учете познавательных интересов и потребностей взрослых обучающихся.

Проведенный анализ широко используемых методик и образовательных технологий, разработанных в соответствии с современными российскими приоритетами в сфере лингвистического образования, позволил обозначить наиболее значимые аспекты, еще не получившие достаточного теоретического и практического освещения в научных трудах, а именно: возможность организации эффективного образовательного процесса обучения английскому языку в рамках дополнительных образовательных программ в разноуровневых группах обучающихся, среди которых присутствуют как лингвисты и преподаватели со стажем работы в системе школьного образования, так и представители иных профилей, получивших либо получающих высшее образование в иных профессиональных сферах. Было отмечено, что среди наиболее важных приоритетов в процессе реализации подобных образовательных программ является акцент на самостоятельную внеаудиторную работу обучающихся, что способствует предоставлению возможности каждому осуществлять движение в обучении в соответствии с собственным персонализированным образовательным маршрутом.

В результате проведённого анализа образовательной ситуации, данных входных тестов по дисциплине «Иностранный язык», а также результатов собеседования абитуриентов и психолого-педагогических особенностей контингента обучающихся была отмечена особая значимость применения методики «перевернутого класса» в рамках дисциплины «Практика и культура устной и письменной речи английского языка», благодаря которой представляется возможной организация эффективного и продуктивного процесса обучения английскому языку в разноуровневой группе при наличии значительных различий в уровне подготовки обучающихся, их образовательной базе, как лингвистической, так и общепедагогической, что обусловливает необходимость самостоятельной работы по освоению различных аспектов и ликвидации пробелов в знаниях.

Адаптированная автором методика «перевернутого класса» применительно к образовательному процессу в рамках программы профессиональной переподготовки «Учитель английского языка» нашла отражение в учебно-методическом пособии, специально подготовленном для курса «Практика и культура устной и письменной речи английского языка». Представленная система упражнений предполагает реализацию дифференцированного подхода касательно всех аспектов образовательного процесса, всестороннюю персонализацию и индивидуализацию, акцент на практико-ориентированном компоненте, что отражается на выборе тем, обсуждаемом в каждом учебном модуле, представляющем реальные жизненные ситуации использования английского языка как средства общения.

Таким образом, представляется возможным утверждать о том, что методика «перевернутого класса» способствует развитию автономности в обучении, мотивирует к активному использованию английского языка в реальных ситуациях, создает условия для самостоятельной работы при всеобъемлющей персонализации образовательного процесса, предоставляя возможность обращаться к источникам знаний в любое время, стимулируя активность и инициативность обучающихся, отвечая запросам современной системы образования при всеобщей оптимизации образовательного процесса по обучению иностранному языку.

Библиографический список

1. Сырцова Е.Л. Развитие автономности личности в образовании. *Фундаментальные исследования*. 2007; № 3: 90–93. Available at: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=2753
2. Будь Учителем. *Образование. Национальные проекты России*. Available at: https://будьучителем.рф
3. *Национальный проект «Образование»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/about
4. Тихонова Н.В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения. *Казанский педагогический журнал*. 2018; № 2: 74–78. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-perevernutyy-klass-v-vuze-potentsial-i-problemy-vnedreniya/viewer
5. Перевернутый класс: Технология обучения XXI века. *Блог iSpring. Российский продукт № 1 для онлайн-обучения*. 2016. Available at: https://www.ispring.ru/elearning-insights/perevernutyi-klass-tekhnologiya-obucheniya-21-veka

References

1. Syrcova E.L. Razvitie avtonomnosti lichnosti v obrazovanii. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2007; № 3: 90-93. Available at: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=2753
2. Bud' Uchitelem. *Obrazovanie. Nacional'nye proekty Rossii*. Available at: https://bud'uchitelem.rf
3. *Nacional'nyj proekt «Obrazovanie»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/about
4. Tihonova N.V. Tehnologiya «perevernutyj klass» v vuze: potencial i problemy vnedreniya. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2018; № 2: 74-78. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-perevernutyy-klass-v-vuze-potentsial-i-problemy-vnedreniya/viewer
5. Perevernutyj klass: Tehnologiya obucheniya XXI veka. *Blog iSpring. Rossijskij produkt № 1 dlya onlajn-obucheniya*. 2016. Available at: https://www.ispring.ru/elearning-insights/perevernutyi-klass-tekhnologiya-obucheniya-21-veka

Статья поступила в редакцию 20.07.25

УДК 378 + 83.3(0)29 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-380-383

***Gao Rongguo**, SCD in Philology, Professor, Hunan Pedagogical University (Changsha, Hunan Province, China), E-mail: yakov@hunnu.edu.cn*
***Liu Weiwei**, Doctor of Philosophy (Linguistics), Hunan Pedagogical University Changsha, Hunan Province, China), E-mail: 124373475@qq.com*

THE ROLE OF THE DISCIPLINE "HISTORY OF RUSSIAN LITERATURE OF THE 19TH CENTURY" IN HUMANITIES EDUCATION. The work examines the role of humanitarian education in teaching the history of 19th-century Russian literature, emphasizing its importance for shaping a well-rounded personality. It is stressed that studying the classical works of this period goes beyond merely conveying factual knowledge about the lives and works of writers. The primary goal is seen as developing students' critical thinking, ability to perform deep textual analysis, formation of a personal standpoint, and understanding of the complex socio-historical context of an era imbued with humanistic ideas. The authors argue that 19th-century literature serves as a powerful tool for fostering spiritual and moral values, emotional responsiveness, and empathy. The study provides a detailed examination of the set of methodological approaches used to achieve these aims. These include traditional lectures and seminars, in-depth analysis of literary texts with identification of symbolism and stylistic features, comparative study of works by different authors and movements, as well as active use of interactive and innovative formats: discussions, problem-posing questions, project-based activities, creative assignments (essays, reviews), visualizations, and even theatrical elements. Special attention is paid to interdisciplinary links with history, philosophy, and cultural studies, as well as to the potential of digital resources for expanding access to materials and facilitating interaction. Research results demonstrate that a well-structured course in the history of 19th-century Russian literature contributes not only to the mastery of cultural heritage but also to the development of key competencies: analytical and abstract thinking, reasoned expression of one's position, dialogue skills, tolerance, reflection, and comparison of different viewpoints. The discussion emphasizes that such an approach transforms literature teaching into an educational mission, building students' worldview capital. Literature emerges as a space for self-discovery and reflection on eternal moral and philosophical questions (freedom, responsibility, good and evil) relevant in any era, enabling students to draw parallels between the past and the present and thus fostering civic engagement and responsibility.

Key words: **humanitarian education, 19th-century Russian literature, teaching methods, critical thinking, personality development**

The research is conducted with the financial support of the Chinese National Fund for Philosophy and Social Sciences Planning under scientific project No. 19AWW04 "A Study of the Image of China among 19th-Century Russian Writers and Their Misreadings"

***Гао Жунго**, д-р филос. наук, проф., Хунаньский педагогический университет КНР, г. Чанша, E-mail: yakov@hunnu.edu.cn*
***Лю Вэйвэй**, д-р философии (лингвистика), Хунаньский педагогический университет КНР, г. Чанша, E-mail: 124373475@qq.com*

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВЕКА» В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье исследуется роль гуманитарного образования при преподавании истории русской литературы XIX века, подчеркивая его значимость для формирования всесторонне развитой личности. Акцент делается на том, что изучение классических произведений этого периода выходит за рамки простой передачи фактологических знаний о жизни и творчестве писателей. Основная задача видится в развитии у студентов критического мышления, способности к глубокому анализу текстов, формированию личностной позиции и пониманию сложного общественно-исторического контекста эпохи, насыщенной идеями гуманизма. Автор аргументирует, что литература XIX века служит мощным инструментом для воспитания духовных и нравственных ориентиров, эмоциональной отзывчивости и эмпатии. В работе подробно рассматривается комплекс методических подходов, применяемых для достижения поставленных задач. К ним относятся традиционные лекции и семинары, углубленный анализ художественных текстов с выявлением символики и стилистических особенностей, сравнительное изучение произведений разных авторов и направлений, а также активное использование интерактивных и инновационных форм: дискуссий, проблемных вопросов, проектной деятельности, творческих заданий (эссе, рецензии), визуализации и даже театральных элементов. Особое внимание уделяется междисциплинарным связям с историей, философией и культурологией, а также возможностям цифровых ресурсов для расширения доступа к материалам и организации взаимодействия. Результаты исследования демонстрируют, что грамотно выстроенный курс истории русской литературы XIX века способствует не только освоению культурного наследия, но и развитию ключевых компетенций: навыков аналитического и абстрактного мышления, аргументированного выражения собственной позиции, ведения диалога, толерантности, рефлексии и сопоставления различных точек зрения. Обсуждение подчеркивает, что такой подход трансформирует преподавание литературы в воспитательную миссию, формируя мировоззренческий капитал студентов. Литература предстает как пространство для самопознания, осмысления вечных нравственных и философских вопросов (свободы, ответственности, добра и зла), актуальных в любую эпоху, что позволяет учащимся проводить параллели между прошлым и современностью, развивая гражданскую позицию и ответственность.

Ключевые слова: **гуманитарное образование, русская литература XIX века, методы преподавания, критическое мышление, формирование личности**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Фонда планирования философии и социальных наук КНР в рамках научного проекта № 19AWW04 «Исследование образа Китая у российских писателей 19 века и их неправильного чтения»

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к гуманитарному аспекту в образовательных программах, направленных на формирование у обучающихся не только предметных знаний, но и навыков критического мышления, нравственных качеств и способности к диалогу. История русской литературы XIX века, насыщенная идейным многообразием и отражающая сложные социально-культурные процессы, служит уникальным полем для воспитания духовно и интеллектуально развитой личности. Обращение к гуманитарным смыслам классических произведений (Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, И.С. Тургенева, А.С. Пушкина и других) позволяет обучающимся увидеть в тексте «вечные» вопросы свободы, ответственности, нравственного выбора, что особенно актуально в современных условиях непрерывных перемен и вызовов глобализации.

Цель данного исследования заключается в раскрытии и обосновании методических подходов, позволяющих эффективно интегрировать гуманитарные ценности в процесс преподавания истории русской литературы XIX века. Для достижения этой цели рассматриваются не только традиционные формы обучения (лекции, семинары, анализ художественных текстов), но и инновационные методы (проектная деятельность, дискуссии с акцентом на морально-нравственные проблемы, междисциплинарные связи и использование цифровых ресурсов).

Ключевые задачи исследования:

1. Провести анализ современного состояния преподавания русской литературы XIX века с точки зрения гуманитарной направленности.

2. Выявить наиболее эффективные формы и методы обучения, способствующие развитию критического мышления и нравственных устано-

вок у студентов (проблемные лекции, семинары-дискуссии, кейс-стади и др.).

3. Определить роль междисциплинарного подхода (исторического, философского, культурологического) и возможностей цифровых технологий в формировании комплексного представления о литературном наследии XIX века.

4. Оценить результаты внедрения гуманитарно-ориентированных методик на основе эмпирических данных (опросы преподавателей и студентов, анализ методических программ).

5. Разработать предложения по дальнейшему совершенствованию учебных курсов и программ, предусматривающих углубленное изучение идейно-нравственного потенциала классической русской литературы.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что представленные в исследовании методические решения вносят вклад в обновление системы преподавания истории русской литературы XIX века за счет:

– междисциплинарного синтеза (включения исторических, философских и культурологических аспектов в анализ художественных текстов);

– использования проблемного обучения и дискуссий как ведущих инструментов формирования гуманитарного мышления;

– акцентирования личностно ориентированного подхода, предполагающего самостоятельный поиск смыслов студентами и развитие их внутренней мотивации к изучению литературного наследия;

– применения цифровых ресурсов и интерактивных форм, способствующих вовлечению обучающихся в исследовательскую активность и расширяющих доступ к историко-культурным материалам.

Теоретическая значимость заключается в разработке и обосновании концептуальной модели, интегрирующей знания о специфике русской литературы XIX века с гуманитарными ценностями, отраженными в произведениях классиков. Исследование расширяет представления о том, как именно художественный текст может стать основой для формирования критической и духовно-нравственной позиции учащихся. Полученные теоретические выводы могут служить фундаментом для дальнейших научных изысканий в области методики преподавания гуманитарных дисциплин и междисциплинарных исследований, связанных с осмыслением культурно-исторического наследия.

Практическая значимость работы определяется возможностью внедрения описанных методических приемов и форм обучения (дискуссионных семинаров, проблемных лекций, проектной деятельности, цифровых платформ для анализа текстов) в образовательный процесс. Материалы исследования, а также предложенные диагностические инструменты (опросы, контент-анализ программ, оценка динамики отношения студентов к литературе) могут быть использованы в школах, вузах и других учебных заведениях для:

– совершенствования учебных программ и стандартов по гуманитарным дисциплинам;

– повышения квалификации преподавателей, заинтересованных в развитии гуманитарного компонента обучения;

– разработки новых курсов, ориентированных на воспитание личности, способной к диалогу и нравственной рефлексии;

– формирования «гибких» образовательных траекторий, учитывающих индивидуальные интересы и культурный бэкграунд каждого обучающегося.

Таким образом, исследование демонстрирует, что при грамотном построении учебного процесса классические тексты XIX века становятся не просто объектом изучения, но и универсальным средством гуманитарного развития, способным воспитать у студентов ценностные ориентиры, критический ум и умение чутко относиться к проблемам окружающего мира.

Формируя гуманитарную культуру, преподаватель истории русской литературы XIX века опирается на целый комплекс методических инструментов [1]. Это и традиционные лекции, и работа с текстами, и семинары, позволяющие глубже исследовать творческие искания писателей [2]. Помимо фактологической информации, в ходе занятий необходимо уделять внимание литературным направлениям, эстетическим концепциям, а также социальной и политической ситуации, отраженной в произведениях [3]. Преподаватель часто выступает в роли навигатора по насыщенному историко-культурному пространству, указывая на взаимосвязь литературных текстов и реалий того времени [4]. Знакомясь, к примеру, с романом «Война и мир», студент должен осознавать не только сюжетную линию, но и идейную основу Толстого, его стремление ухватить суть человеческого существования. Подобное понимание невозможно без обращения к взаимосвязям с философией, историей идей и общим культурным контекстом эпохи.

Особое место в преподавании литературы принадлежит анализу художественного текста, без которого невозможно полноценное восприятие авторской задумки [5]. В XIX веке, известном крайней выразительностью словесного искусства, это приобретает особую актуальность [6]. Учителю важно научить студентов видеть скрытые смыслы, символику, особенности стиля и языка, а также пониманию того, каким образом авторские идеи прорастают сквозь реалии эпохи [7]. Для этого используются разнообразные задания, начиная от классического разбора фрагментов и заканчивая сравнительным анализом нескольких произведений разных авторов [8]. В процессе изучения воспитанники осваивают не просто культурное наследие, но и формируют способности к вдумчивому чтению, анализу и толкованию, которые пригодятся им во всех сферах жизни [9]. Подобный подход отвечает задаче гармоничного развития личности, чему служит комплексное гуманитарное образование [10].

Сложность преподавания истории русской литературы XIX века заключается в необходимости охватить широкий спектр авторов и произведений, представляющих разные течения и направления [11]. Немаловажно, чтобы студенты умели разграничивать романтическую поэзию от реалистической прозы, понимали специфику сатирических произведений и особенности лирической литературы того времени. Прецедентом для формирования глубокого понимания текстов служат не только исторические факты, но и эстетические воззрения, господствовавшие в обществе [12]. Гуманитарный аспект образовательного процесса предполагает, что при изучении произведений важно не только узнавать о датах и событиях, но и пытаться вникнуть в переживания героев, проанализировать мотивы поступков, а также связать художественный мир писателя с ключевыми философскими идеями [13].

Знакомство с творчеством Н.В. Гоголя, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова и других столпов русской словесности требует постоянного акцента на культурном наследии эпохи, ведь литература во многом отражает душу народа [14]. Преподаватель, рассказывая о произведениях, стремится показать тесную связь художественного мира с реальными историческими процессами: крестьянской реформой, зарождением либеральных и революционных идей, ролью страны в международных отношениях. Сквозь призму произведений XIX века студенты учатся понимать, как общественные потрясения и перемены сказываются на личностных конфликтах героев и их внутреннем мире. Поэтому грамотно выстроенные занятия по истории литературы позволяют сформировать не просто знание о классике, но и развиться как личности, способной к глубокой оценке окружающей действительности [15]. Эта связь между прошлым и современностью особенно проявляется, когда преподаватель показывает схожесть моральных проблем и вопросов, возникающих перед человечеством в любую эпоху.

Особым пластом для изучения в курсе истории русской литературы XIX века является творчество В.Г. Белинского, А.И. Герцена и других мыслителей, чьи критические работы и публицистика оказали огромное влияние на литературный процесс. Через призму их статей и писем можно увидеть, как формировалась общественная мысль, как в обществе зарождалось стремление к свободе и равноправию, как велись дискуссии о судьбах России. Для гуманитарного образования важно, чтобы ученики понимали, что литература – не просто развлечение, а и средство самопознания, площадка для высказывания идей и социальной критики. В свою очередь, при знакомстве с подобными текстами развивается критическое мышление, формируются навыки рефлексии и сопоставления разных точек зрения.

Следует помнить, что гуманитарное образование, опираясь на богатое наследие XIX века, не пытается вытеснить современные веяния и запросы. Напротив, оно интегрирует это наследие в актуальную повестку, помогая увидеть, что кардинальные изменения технологий, научных открытий и стилей жизни не отменяют базовые вопросы человеческих отношений и морали. Когда студентам становится понятно, что рассуждения Ф.М. Достоевского о добре и зле, страдании и мятеже против Бога не так уж далеки от их сегодняшних переживаний, появляется то самое ощущение сопричастности к большой культурной традиции. Это рождает интерес и уважение к прошлому, стимулирует самостоятельный анализ и творческие открытия, обогащая внутренний мир и готовя почву для ответственного гражданского поведения.

В последние десятилетия возрос интерес к переосмыслению роли гуманитарного образования в формировании интеллектуальной культуры молодежи. Во многом этот феномен связан с потребностью современной системы обучения в более глубоком понимании исторических и культурных процессов, которые нашли отражение в художественной литературе. Наиболее показательной сферой для подобного анализа представляется история русской литературы XIX века, где сконцентрированы не только величайшие творения художников слова, но и запечатлены ценности, мировоззренческие ориентиры и общественные противоречия того времени. Воспринимая XIX век как эпоху бурных социокультурных перемен, исследователи все чаще обращаются к методике преподавания классических произведений, чтобы в каждом романе, поэме, повести или критической статье разглядеть многогранное отражение исторических и философских идей, формирующих современную гуманитарную основу образования.

Однако на практике преподавание истории русской литературы XIX века нередко сводится к пересказу фабул и изучению отдельных авторских биографий, в то время как гуманитарная составляющая остается в тени. Между тем именно глубокие гуманитарные смыслы, заключенные в произведениях, могут способствовать развитию критического мышления, нравственного самосознания, эмпатии и способности к диалогу у обучающихся. Важнейшая задача исследования в данной области – выявить, в какой мере современные методики преподавания стимулируют гуманитарные качества обучающихся и как именно интегрируется историко-литературный материал в общий образовательный процесс. Эти вопросы стали предметом настоящего контент-анализа, результаты которого представлены в виде табличных данных и комментариев к ним (табл. 1).

Представленные данные по опросу преподавателей позволяют судить о том, как современные методики преподавания истории русской литературы XIX века интегрируют гуманитарные аспекты в общий учебный процесс. Наибольшее среднее значение (62,7%) приходится на использование междисциплинарных

Таблица 1

Интеграция историко-литературного материала
в гуманитарное образование (результаты опроса преподавателей)

Показатель	Среднее значение (в %)	Стандартное отклонение (в %)
Доля времени, уделяемая анализу исторического контекста	47,3	4,81
Использование междисциплинарных связей (история, философия и т. д.)	62,7	5,46
Степень вовлечения студентов в дискуссии о нравственных ценностях	39,8	3,12
Активное использование текстов критиков и исследований эпохи	54,2	4,05
Уровень привлечения сравнительных анализов с европейской литературой	28,9	2,77
Ориентация на проблемное обучение	41,6	3,64

связей, что указывает на попытку институций включать в обсуждение русской классики исторические, философские и культурологические подробности. Подобный подход, как правило, дает плодотворные результаты: студенты начинают глубже понимать социально-исторический фон, в котором работали классики, и находить в литературе отражение не только сюжетной, но и идейно-нравственной составляющей. При этом стандартное отклонение (5,46%) демонстрирует, что уровень внедрения междисциплинарных практик варьируется: в отдельных образовательных учреждениях межпредметные связи используются весьма активно, тогда как в других они могут оставаться на незначительном уровне.

Важность историко-культурных деталей подтверждается также показателем времени, уделяемого обсуждению социально-политического контекста (47,3%). Это значение при стандартном отклонении (4,81%) указывает на присутствие значимой, но далеко не абсолютной ориентации на исторические детали. В тех учебных заведениях, где преподаватели придают особое значение культурному фону и социальным коллизиям эпохи, речь идет о более высоком уровне вовлеченности студентов в дискуссии и глубокий анализ текстов. Следовательно, из таблицы можно заключить, что, хотя тенденция к гуманитарно-ориентированному преподаванию наметилась, реализация ее на практике часто не выходит за рамки формального использования исторических фактов.

Развитие гуманитарного образования при изучении классической русской литературы XIX века тесно связано с умением преподавателя развернуть перед студентом не только мир художественных образов, но и весь спектр духовно-нравственных вопросов, который столь ярко проявляется в книгах Толстого, Достоевского, Тургенева и многих других авторов. Когда учащиеся сталкиваются с диаметрально противоположными по своей сути концепциями, связанными с проблемой веры, свободы воли, морального выбора, они вынуждены не просто запоминать события из биографии писателя, а рефлексировать над собственными взглядами и жизненной позицией. В этом заложен основной гуманитарный потенциал: изучение истории литературы перестает быть набором хронологических фактов и превращается в процесс интеллектуального и личностного роста.

Еще один аспект, значимый для исследования гуманитарного компонента, – это формирование навыков критического мышления. Именно XIX век дал русской культуре обильный пласт философских, религиозных и общественных дискуссий, проявлявшихся в полемике между западниками и славянофилами, в размышлениях о судьбе крепостного права, о смысле страдания и поисках истины. Способность студентов различать авторские идеи, ставить под сомнение привычные штампы и проводить параллели с современной эпохой напрямую зависит от того, насколько глубоко они вовлечены в гуманитарную сущность изучаемых произведений. К сожалению, многие педагоги не используют в полной мере этот потенциал, ограничиваясь изложением «готовых истин» и рекомендаций из школьных или вузовских методических пособий. В результате обучающиеся часто воспринимают литературу XIX века как далекую и малоактуальную для себя область, не находя в ней ресурсов для самоанализа и развития.

Второй этап нашего исследования был связан с анализом восприятия студентами различных методических приемов, используемых на уроках и лекциях по русской литературе XIX века. В частности, нас интересовало, какие формы работы наиболее эффективно стимулируют гуманитарный потенциал учащихся, а также насколько преподаватели готовы применять инновационные технологии, вовлекающие обучающихся в разнообразные исследовательские проекты. Далее приведены сведения по результатам контент-анализа методических программ, предоставленных рядом образовательных учреждений (табл. 2).

Данные контент-анализа методических программ обнаруживают явное стремление к вовлечению студентов в дискуссионную и исследовательскую деятельность. Наибольшие показатели, в среднем 5,7 занятий за семестр, демонстрируют семинары-дискуссии с акцентом на мораль, что красноречиво свидетельствует о потребности преподавателей использовать потенциал классической литературы в формировании нравственных установок и гуманитарных

Таблица 2

Формы и методы преподавания литературы XIX века
в контексте гуманитарного образования

Метод или форма работы	Среднее количество занятий в семестр	Стандартное отклонение по количеству
Семинары-дискуссии с акцентом на морали	5,7	1,52
Проектная деятельность	3,1	0,98
Проблемные лекции	4,6	1,24
Групповые коллоквиумы	2,9	0,83
Кейс-стади на основе исторических источников	3,4	1,07
Анализ критических статей эпохи	4,1	1,01

навыков. Стандартное отклонение, равное 1,52, указывает на значительную вариативность: одни преподаватели активно проводят подобные обсуждения (с превышением среднего), тогда как в других случаях акцент может смещаться в сторону более узкого анализа текстов с меньшим привлечением морально-этических вопросов.

Проектная деятельность и проблемные лекции также занимают важное место в практике преподавания и в среднем составляют 3,1 и 4,6 занятий соответственно. Студенты, вовлеченные в проектную работу, как правило, получают возможность самостоятельно выбирать темы изучения, находить новые интерпретации сюжетов и соотносить их с современными реалиями. Проблемные лекции, опирающиеся на исторические и философские коллизии, раскрывают перед обучающимися широкий спектр вопросов, требующих самостоятельной оценки и углубленного осмысления. Однако, судя по стандартному отклонению (0,98 и 1,24), эти методы не везде внедрены в одинаковой степени; наиболее продвинутые коллективы педагогов активно используют данные формы работы, тогда как некоторые образовательные учреждения по-прежнему придерживаются консервативных подходов.

Анализируя содержание программ, можно отметить, что гуманитарная составляющая преимущественно реализуется через постановку морально-нравственных проблем, коллективное обсуждение смыслов и апелляцию к самостоятельным исследованиям обучающихся. При этом заметим, что важной стратегической задачей остается создание атмосферы, в которой студент сможет почувствовать живой интерес к трагическим и спорным вопросам, поставленным такими авторами, как М.Ю. Лермонтов, И.А. Гончаров, Н.А. Некрасов, а впоследствии отразить полученный опыт в собственных размышлениях и культурной практике. Таким образом, чтобы качественно изменить восприятие истории литературы XIX века и усилить гуманитарный аспект образования, нужны не только отдельные методы, но и систематическая переориентация всей методической политики.

Примечательно, что у значительной части студентов отсутствует первоначальный интерес к литературе позапрошлого столетия, который часто связан с непривычными для них формами языка, значительной разницей в культурных кодах и исторических реалиях. Гуманитарные вопросы, касающиеся универсальных человеческих ценностей, могут стать мостом, который соединит современную аудиторию с «устаревшим», на первый взгляд, материалом. В том случае, если преподаватель целенаправленно формирует у обучающихся понимание, что боль и страдания, сомнения и поиски смысла жизни, описанные Ф.М. Достоевским, Л.Н. Толстым, Н.С. Лесковым и другими классиками, напрямую соотносятся с их собственным жизненным опытом, интерес к изучению литературы XIX века возрастает.

В третьем блоке исследования мы рассмотрели динамику изменений отношения к литературе после внедрения описываемых методик и систематической работы с гуманитарным смысловым слоем текстов. Для этого была проведена серия опросов студентов, участвовавших в курсах, ориентированных на проблемно-гуманитарное преподавание русской литературы XIX века. Ниже приводятся обобщенные результаты (табл. 3).

Таблица 3

Динамика отношения студентов к литературе XIX века
после курса гуманитарно-ориентированного обучения

Параметр отношения к литературе	До участия в курсе (в %)	После участия в курсе (в %)	Прирост (в %)
Интерес к чтению произведений эпохи	21,4	47,9	26,5
Уверенность в понимании исторического контекста	33,2	58,7	25,5
Готовность к самостоятельному анализу	18,6	42,8	24,2
Оценка личностной значимости сюжетов	26,3	46,2	19,9
Участие в дополнительных дискуссиях	14,1	31,7	17,6

Предварительные результаты указывают на заметный прирост интереса к литературе XIX века после прохождения нового курса: разница между начальным уровнем интереса (21,4%) и конечным (47,9%) составляет 26,5%. Это говорит об успехе гуманитарно-ориентированных методов, где студенты не просто механически запоминают информацию, но активно включаются в обсуждение существенных для них вопросов. Аналогичный рост наблюдается и в показателе уверенности в понимании исторического контекста: увеличение с 33,2% до 58,7% (прирост 25,5%) свидетельствует, что сквозная связь между литературным текстом и социальными изменениями XIX века стала для обучающихся более очевидной и значимой.

Примечательно, что показатели готовности к самостоятельному анализу возросли с 18,6% до 42,8%, а оценка личностной значимости сюжетов – с 26,3% до 46,2%. Эти цифры демонстрируют, что гуманитарный подход способен повысить осознанную рефлексию литературы как феномена, влияющего на формирование мировоззренческих и этических установок. Определенный прогресс виден и в готовности студентов участвовать в дополнительных дискуссиях: прирост 17,6% пусть и не самый высокий, но важный для понимания, что личностная вовлеченность в процесс обучения укрепляется через открытый обмен мнениями, в ходе которого осмысляются жизненные дилеммы, отраженные в классических произведениях.

В результате проведенного контент-анализа можно заключить, что гуманитарное образование при преподавании истории русской литературы XIX века не сводится к простому перечислению чтения текстов и обсуждению авторских биографий, а предполагает ориентацию на глубокие мировоззренческие проблемы и ценности. Такой подход позволяет не только более полно «раскрыть» произведения Пушкина, Гоголя, Толстого, Достоевского и других классиков, но и привить обучающимся умения, необходимые в любой гуманитарной деятельности: способность к сопереживанию, диалогу, критическому осмыслению окружающей действительности. Реализация перечисленных методик, однако, сталкивается с целым рядом трудностей: недостаток времени в учебном плане, консервативные установки педагогов, ограниченная подготовка самих учителей гуманитарных дисциплин и недостаточная материально-техническая база для организации исследований. Тем не менее даже в существующих рамках возможно постепенное внедрение новых практик, ориентированных на раскрытие гуманитарного потенциала литературы XIX века.

Таким образом, преподавание истории русской литературы XIX века в рамках гуманитарного образования является сложной, но важной задачей, состоящей не только в передачи корпуса знаний, но и в формировании качеств, которые делают человека по-настоящему образованным и нравственным. Осмысленное чтение произведений классики и их совместное обсуждение на уроках помогают студентам не только прикоснуться к шедеврам отечественной культуры, но и воспитать в себе способность к рефлексии, самоанализу и уважению к другим людям. Подобный синтез интеллектуального и эмоционального развития служит лучшим свидетельством в пользу гуманитарного подхода, способствуя раскрытию личности в ее полноте и устремленности к истине.

Библиографический список

1. Попова Т.И., Гусева С.Ю., Солодова Е.Н. Будущим педагогам о становлении отечественного образования и значении исторического опыта. *Наука и образование*. 2022; Т. 5, № 4.
2. Терешкина Д.Б. Тема образования в русской литературе эпохи Просвещения. *Ученые записки Новгородского государственного университета*. 2020; № 5 (30): 15.
3. Бродовская Л.Н., Буравлева В.В., Фазлиев А.М. Война как много в этом слове... (проблема освещения ВОВ в учебной литературе). *Гуманитарные науки в XXI веке*: научный интернет-журнал. 2020; № 14: 3–15.
4. Кораблина Т.И., Узлова В.В., Сивохина Т.А. Педсовет. Учителя русского языка и литературы о модели гуманитарного урока. *Русская словесность*. 2024; № 1: 33–36.
5. Булычева Е.С., Кочева Д.Г., Мамедова К.А.К. Образовательные возможности ресурсов исторического парка «Россия – моя история» в преподавании гуманитарных дисциплин. *Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы*. 2020; № 2 (28): 7–9.
6. Родин А.В. II Международный конгресс Русского общества истории и философии науки. *Вопросы истории естествознания и техники*. 2021; Т. 42, № 1: 184–187.
7. Morgan W.J. A History of Education in Modern Russia: Aims, Ways, Outcomes. *Canadian Slavonic Papers*. 2022; Т. 64, № 4: 529–531.
8. Лапина И.Ю. Дабы они в питомцев и учеников своих старались поселить правила честности и добродетели... *Клио*. 2023; № 5 (197): 65–70.
9. Соловьев А.А., Захаров А.В., Виноградова Н.Л., Соловьева Л.С. Отражение событий российской истории в курсе словесности (на примере Усть-Медведицкой женской гимназии). *Былые годы*. 2024; № 19 (2): 865–872.
10. The Need for Knowledge Among Students of the Fourth Literary Grade in the Subject of History. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*. 2022; Т. 13, № S01.
11. Рыжаков М.В. Могло быть хуже. *География в школе*. 2024; № 1: 13–25.
12. Ушакова Е.В., Чистякова Н.А. Методика использования паралингвистических средств в процессе изучения гуманитарных дисциплин (на примере творчества И.А. Бунина и М.А. Булгакова). *Управление образованием: теория и практика*. 2025; № 2-1: 114–122.
13. Бунеева Е.В. Литературно-педагогическое наследие в современной системе гуманитарного образования в России. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 75-3: 80–83.
14. Куманяева А.Е. Всероссийский съезд учителей и преподавателей русского языка и литературы. *Русский язык в школе*. 2020; Т. 81, № 2: 102.
15. Сосницкий Д.А. Учебная литература как источник конструирования коллективной памяти об отечественной истории в России второй половины XVIII в. *Genesis: исторические исследования*. 2020; № 10: 133–140.

References

1. Popova T.I., Guseva S.Yu., Solodova E.N. Buduschim pedagogam o stanovlenii otechestvennogo obrazovaniya i znachenii istoricheskogo opyta. *Nauka i obrazovanie*. 2022; T. 5, № 4.
2. Tereshkina D.B. Tema obrazovaniya v russkoj literature `epohi Prosvescheniya. *Uchenye zapiski Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 5 (30): 15.
3. Brodovskaya L.N., Buravleva V.V., Fazliev A.M. Vojna kak mnogo v `etom slove... (problema osvescheniya VOV v uchebnoj literature). *Gumanitarnye nauki v XXI veke*: nauchnyj internet-zhurnal. 2020; № 14: 3-15.
4. Korablina T.I., Uzlova V.V., Sivohina T.A. Pedsovet. Uchitelya russkogo yazyka i literatury o modeli gumanitarnogo uroka. *Russkaya slovesnost'*. 2024; № 1: 33-36.
5. Bulycheva E.S., Kocheva D.G., Mamedova K.A.K. Obrazovatel'nye vozmozhnosti resursov istoricheskogo parka «Rossiya – moya istoriya» v prepodavanii gumanitarnyh disciplin. *Regional'noe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy*. 2020; № 2 (28): 7-9.
6. Rodin A.V. II Mezhdunarodnyj kongress Russkogo obschestva istorii i filosofii nauki. *Voprosy istorii estestvoznaniya i tehniki*. 2021; T. 42, № 1: 184-187.
7. Morgan W.J. A History of Education in Modern Russia: Aims, Ways, Outcomes. *Canadian Slavonic Papers*. 2022; T. 64, № 4: 529-531.
8. Lapina I.Yu. Daby oni v pitomcev i uchenikov svoih staralis' poselit' pravila chestnosti i dobrodeteli... *Klio*. 2023; № 5 (197): 65-70.
9. Solov'ev A.A., Zaharov A.V., Vinogradova N.L., Solov'eva L.S. Otrazhenie sobytij rossijskoj istorii v kurse slovesnosti (na primere Ust'-Medvedickoj zhenskoj gimnazii). *Bylye gody*. 2024; № 19 (2): 865-872.
10. The Need for Knowledge Among Students of the Fourth Literary Grade in the Subject of History. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*. 2022; T. 13, № S01.
11. Ryzhakov M.V. Moglo byt' huzhe. *Geografiya v shkole*. 2024; № 1: 13-25.
12. Ushakova E.V., Chistyakova N.A. Metodika ispol'zovaniya paralingvisticheskih sredstv v processe izucheniya gumanitarnyh disciplin (na primere tvorchestva I.A. Bunina i M.A. Bulgakova). *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika.* 2025; № 2-1: 114-122.
13. Buneeva E.V. Literaturno-pedagogicheskoe nasledie v sovremennoj sisteme gumanitarnogo obrazovaniya v Rossii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 75-3: 80-83.
14. Kumanyaeva A.E. Vserossijskij s`ezd uchitelej i prepodavatelej russkogo yazyka i literatury. *Russkij yazyk v shkole*. 2020; T. 81, № 2: 102.
15. Sosnickij D.A. Uchebnaya literatura kak istochnik konstruirovaniya kollektivnoj pamyati ob otechestvennoj istorii v Rossii vtoroj poloviny XVIII v. *Genesis: istoricheskie issledovaniya*. 2020; № 10: 133-140.

Статья поступила в редакцию 21.07.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-383-387

***Kartushina N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Linguistics and Translation Studies, Moscow Aviation Institute (Moscow, Russia), E-mail: n_science@mail.ru*

FEATURES OF DEVELOPING AN INTERNATIONAL COOPERATION PROGRAM FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. The article examines features of developing international cooperation programs in higher education institutions under current geopolitical conditions. The research aims to systematize typical steps for developing university international contacts based on analysis of regulatory documents and best practices. Methods of scientific literature analysis, formal logic, and systematic approach were applied. Two main areas of cooperation are identified: educational activities and academic science. The author proposes an algorithm for developing international cooperation projects, including analysis of potential partners, assessment of own capabilities, conducting promotional campaigns, and

documentation. Key factors of university competitiveness and indicators of international activity effectiveness are determined. The results can be applied in forming university internationalization strategies. The article concludes that the author's algorithm for creating an international cooperation project is a universal tool that ensures consistency and consistency in the organization of interaction with foreign partners. The algorithm has sufficient flexibility to adapt to the specifics of a particular university and the focus of the programs being developed, which confirms its practical value for the development of international activities of educational institutions of higher education.

Key words: **international cooperation, educational programs, international competitiveness, current trends**

***Н.В. Картушина**, канд. пед. наук, доц., Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), г. Москва, E-mail: n_science@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются особенности разработки программ международного сотрудничества в образовательных организациях высшего образования в современных геополитических условиях. Целью исследования является систематизация типовых шагов по развитию международных контактов университета на основе анализа нормативных документов и положительных практик. Применялись методы анализа научной литературы, формальной логики и системного подхода. Выделены два основных направления сотрудничества: образовательная деятельность и академическая наука. Предложен авторский алгоритм разработки проекта международного сотрудничества, включающий анализ потенциальных партнеров, оценку собственных возможностей, проведение рекламных кампаний и документальное оформление. В статье делается вывод о том, что разработанный авторский алгоритм создания проекта международного сотрудничества представляет собой универсальный инструмент, обеспечивающий системность и последовательность в организации взаимодействия с иностранными партнерами. Алгоритм обладает достаточной гибкостью для адаптации под специфику конкретного университета и направленность разрабатываемых программ, что подтверждает его практическую ценность для развития международной деятельности образовательных организаций высшего образования.

Ключевые слова: **международное сотрудничество, образовательные программы, международная конкурентоспособность, современные тенденции**

Международное сотрудничество в области высшего образования (далее – ВО) является важным фактором развития отечественной системы подготовки кадров. Российские университеты постоянно сталкиваются с необходимостью поиска эффективных механизмов взаимодействия с зарубежными партнерами. Как отмечают исследователи В.В. Бондаренко, П.С. Селезнев, М.А Танина, В.А. Юдина [1], А.М. Канунникова [2], грамотно выстроенная международная деятельность вуза позволяет:

– обеспечить доступ к современным инновационным технологиям,

– способствует формированию позитивного восприятия вуза как надежного партнера,

– содействует повышению престижа отечественной системы образования на мировой арене и продвижению академической и научной ценности российских программ [1; 2].

Процессы глобализации, информатизации и переход к инновационной модели развития современного общества предъявляют новые требования к сфере ВО, которая становится весомым инструментом продвижения национальных интересов на международной арене в текущей сложной геополитической ситуации, что и обусловливает актуальность данной работы. В то же время с учётом постоянно меняющейся политической ситуации у России формируются новые партнёры в сфере международного сотрудничества, что предопределяет поиск новых путей повышения эффективности данных процессов.

Целью этого исследования является выделение и систематизация типовых шагов по развитию международных контактов университета с зарубежными партнерами на основе анализа руководящих документов, положительных практик и личного опыта международной деятельности.

Для реализации поставленной цели необходимо решить задачи, включающие в себя анализ успешных российских практик сотрудничества с зарубежными университетами; выделение ключевых моментов организации сотрудничества, общих для всех практик; анализ тенденций развития зарубежного рынка образовательных услуг и определение наиболее перспективных направлений; формулирование основных принципов и положений для дорожных карт развития сотрудничества.

Новизна работы отражается в ее комплексном подходе к выявлению ключевых аспектов ведения международной деятельности современных отечественных вузов, которые необходимо учитывать при реализации программ международного сотрудничества в современных геополитических условиях.

Основные цели международного сотрудничества в сфере образования	Расширение возможностей граждан Российской Федерации, иностранных граждан и лиц без гражданства для получения доступа к образованию
	Координация взаимодействия Российской Федерации с иностранными государствами и международными организациями по развитию образования
	Совершенствование международных и внутригосударственных механизмов развития образования

Рис. 1. Основные цели международного сотрудничества России в сфере образования

Теоретическая значимость заключается в возможности использования результатов данной работы в дальнейших исследованиях процессов интернационализации ВО и разработке авторского алгоритма подготовки проектов международного сотрудничества, тогда как практическая значимость определена возможностью непосредственного применения разработанных рекомендаций при формировании программ международного сотрудничества образовательных организаций ВО.

Основными методами данного исследования были анализ научной литературы, методы формальной логики, а также системный подход.

Теоретической базой исследования послужили работы А.З. Бажева, В.В. Бондаренко, А.К. Каблановой, А.М. Канунниковой, Л.В. Константиновой, И.В. Медынской, Д.Г. Сандлера и других [4–12].

При анализе учитывалось, что организация международной деятельности ОО ВО Российской Федерации регламентируется Федеральным законом от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 28.02.2025) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2025) [3].

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 28.02.2025) основными целями международного сотрудничества в сфере образования являются следующие (рис. 1).

Ведущие направления международного сотрудничества России в сфере образования	Разработка и реализация образовательных программ и научных программ в сфере образования совместно с международными или иностранными организациями
	Направление обучающихся, педагогических и научных работников российских организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в иностранные образовательные организации, которое включает в себя предоставление обучающимся специальных стипендий для обучения за рубежом
	Прием иностранных обучающихся, педагогических и научных работников в российские организации, осуществляющие образовательную деятельность, в целях обучения, повышения квалификации и совершенствования научной и образовательной деятельности, в том числе и в рамках международного академического обмена
	Проведение совместных научных исследований, осуществление фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере образования, совместное осуществление инновационной деятельности
	Участие ППС и студентов в сетевой форме реализации образовательных программ
	Участие в деятельности международных организаций и проведении международных образовательных, научно-исследовательских и научно-технических проектов, конгрессов, симпозиумов, конференций, семинаров или самостоятельное проведение указанных мероприятий, а также обмен учебно-научной литературой на двусторонней и многосторонней основе

Рис. 2. Ведущие направления международного сотрудничества России в сфере образования

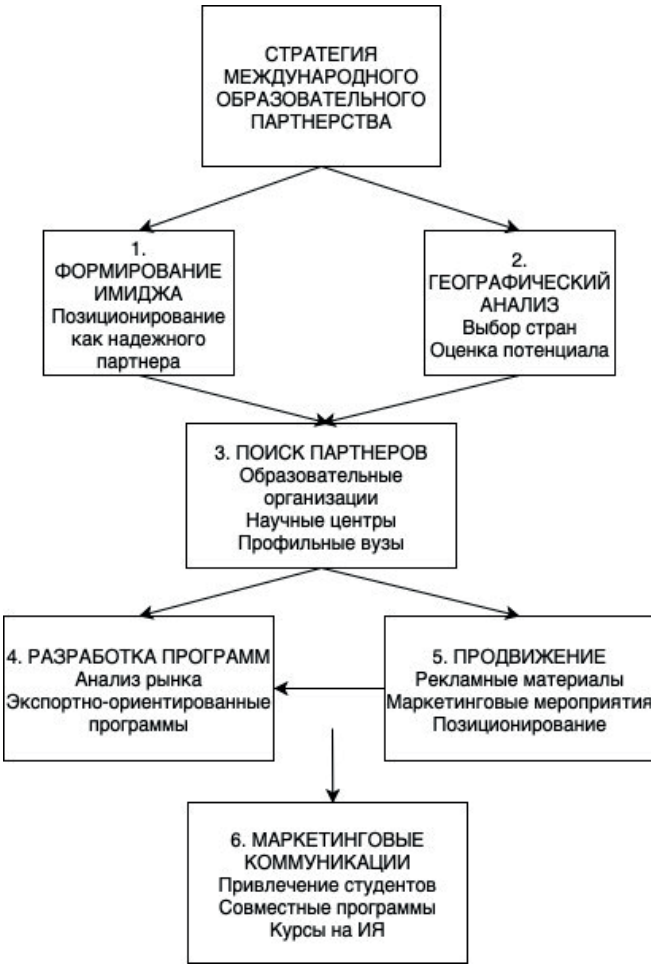


Рис. 3. Комплекс мероприятий для сотрудничества с зарубежными партнерами

Организации, входящие в систему образования, принимают участие в международном сотрудничестве в сфере образования посредством заключения договоров с иностранными организациями и гражданами по следующим направлениям (рис. 2):

Таким образом, международная деятельность образовательной организации может вестись в двух основных сферах: образование и академическая наука.

На основе анализа практической деятельности образовательных организаций можно выделить два основных направления сотрудничества с зарубежной образовательной организацией. Первое – сотрудничество в образовательной области (совместные образовательные программы, включенное обучение, двойные дипломы, обмен студентами, чтение лекций приглашенными иностранными преподавателями). Второе – сотрудничество в области академической науки (совместные публикации, научное руководство совместными проектами и грантами, научное руководство диссертациями и выпускными квалификационными работами) [6; 7].

Таким образом, для практической реализации указанных направлений требуется спланировать и провести комплекс мероприятий, позволяющих выйти образовательной организации на заключение соглашения о сотрудничестве с зарубежным партнером. Исходя из опыта практической деятельности, такие мероприятия могут включать в себя следующее (рис. 3) [8; 9]:

Процесс начинается с формирования положительного имиджа образовательной организации и географического анализа потенциальных партнеров, затем переходит к активному поиску партнеров и разработке востребованных образовательных программ. Ключевым элементом успеха является параллельная работа по созданию качественных рекламных материалов и выстраиванию эффективной системы маркетинговых коммуникаций. Очевидно, что основными элементами программы развития международного сотрудничества университета могут являться поиск профильных образовательных и научных организаций, представляющих интерес в качестве потенциальных партнеров для международных проектов; оценка собственных возможностей по международному сотрудничеству, проведение рекламно-информационных компаний с целью их публичного позиционирования, заявления тематик и направлений сотрудничества; протокольные мероприятия, подготовка и проведение встреч, документальное закрепление достигнутых договоренностей [6; 10]. Общий алгоритм работы по разработке проекта международного сотрудничества с иностранным образовательным учреждением-партнером (рис. 4):

Основными факторами, требующими учета при определении и выборе потенциально перспективных стран, представляющих интерес для реализации совместных академических программ сотрудничества, являются:

– внешнеполитические аспекты: наличие соглашений и договоров о сотрудничестве в гуманитарной области, науки и образовании;

– наличие положительной практики и опыта других образовательных учреждений, имеющих филиалы и совместные кафедры;

– особенности национальных систем образования, стратегий и программ в области образования, науки, государственной политики в сфере образования;

– публикационная активность в областях, представляющих интерес для сотрудничества, наличие устойчивых научных коллективов и групп, имеющих позиционирование в медийном пространстве;

– научная специализация стран, участие в международной кооперации и в программах подготовки специалистов для трансграничных компаний;

– наличие в стране в интересующих областях научных исследований и образования крупных промышленных объектов;

– выявление профильных образовательных и научных организаций, реализующих аналогичную тематику научных исследований и подготовки специалистов.

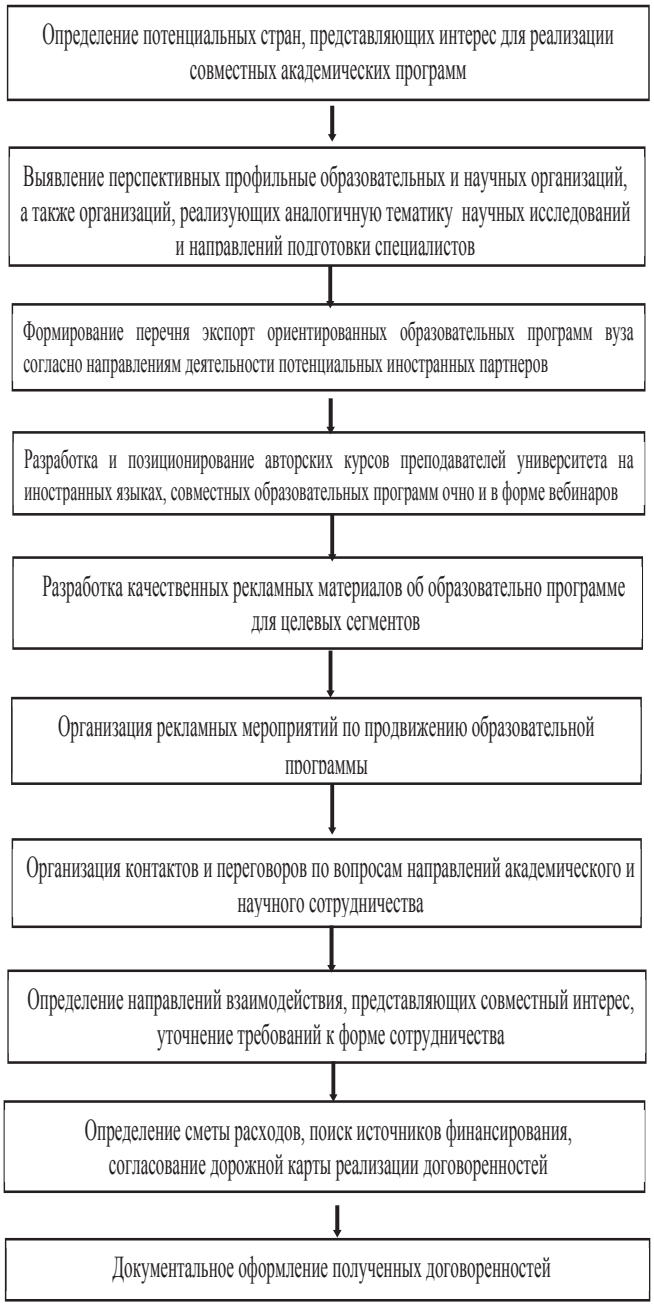


Рис. 4. Общий алгоритм работы по разработке проекта международного сотрудничества с иностранным образовательным учреждением-партнером



Рис. 5. Элементы, определяющие конкурентоспособность университета на международном уровне

При определении перечня образовательных организаций следует учитывать несколько ключевых факторов. Прежде всего, необходимо изучить позиции учебных заведений в национальных и международных рейтингах, включая предметные рейтинги университетов. Важно также оценить наличие соглашений о сотрудничестве с ведущими образовательными учреждениями третьих стран и публично заявленные научные достижения в интересующих областях.

Особое внимание стоит уделить опыту международного сотрудничества с российскими организациями и учреждениями стран СНГ. Дополнительно рекомендуется провести сравнительный анализ статистических показателей в сферах экономики, образования, науки и инноваций, а также оценить востребованность получаемых компетенций на рынках образовательных услуг обеих стран.

На рис. 5 показаны 5 ключевых компонентов для оценки готовности университета к международному сотрудничеству: 1) научные группы – наличие исследователей по нужным направлениям; 2) внешние эксперты – возможность

Формы финансирования международной деятельности вузов	Государственное финансирование: через Министерство науки и высшего образования РФ и Федеральный бюджет, (например, в рамках программы «Приоритет-2030» предусмотрены средства на развитие международного сотрудничества);
	Средства от участия в международных грантовых программах: такие как Horizon Europe, TEMPUS, Erasmus+, INTERREG, COST и др.;
	Внутренние ресурсы университетов, включая плату за обучение иностранных студентов, контрактные НИР и прочие внебюджетные доходы
	Частные инвестиции и партнерства с бизнесом, в том числе международными корпорациями

Рис. 6. Формы финансирования международной деятельности российских вузов

привлечения специалистов; 3) публикации – подтвержденные достижения в мировых изданиях; 4) образовательные программы – курсы на иностранных языках; 5) опыт сотрудничества – история работы с зарубежными партнерами.

Важнейшим элементом является собственно организация контактов с подразделением зарубежного университета, ответственным за международную деятельность. При отсутствии истории контактов между учебными заведениями и личных контактов профессорско-преподавательского состава в этом университете, как правило, готовится письмо-приглашение к сотрудничеству, к которому прикладываются описание программ и презентация университета. При наличии заинтересованности со стороны партнеров организуется видеоконференцсвязь, в ходе которой обсуждаются детали возможных направлений сотрудничества и согласовываются дальнейшие шаги. Другим вариантом может быть обсуждение вопросов сотрудничества с представителем зарубежного университета в ходе международных научно-образовательных мероприятий или образовательных выставок.

Финансирование международной деятельности университетов в РФ является важным аспектом стратегического развития ОО ВО, направленным на повышение их конкурентоспособности и интеграцию в глобальное научное и образовательное пространство.

Выделяются следующие формы финансирования международной деятельности университетов (рис. 6):

Начиная с 2022 года, российские университеты столкнулись с рядом новых вызовов, связанных с ограничением доступа к европейским грантовым программам (Horizon Europe, Erasmus+), снижением мобильности студентов и преподавателей, ростом зависимости от внутренних источников финансирования и необходимостью переориентации международного сотрудничества на страны Азии, Ближнего Востока и Латинской Америки. В условиях изменений внешней среды российские университеты начали развивать новые модели международного сотрудничества, такие как расширение партнёрств с университетами стран БРИКС, ШОС и ЕАЭС; развитие цифровых форм международного взаимодействия (виртуальные лаборатории, онлайн-курсы, международные вебинары); усиление роли государственного финансирования в компенсации потерь от недоступности западных программ [2; 11].

Стратегия научно-технологического развития РФ (2016) и программа «Приоритет-2030» (2021–2030) закладывают основы для долгосрочной модернизации системы ВО, включая международную составляющую.

Для оценки эффективности международной деятельности образовательных организаций используется комплекс показателей. Основными критериями являются количество студентов, участвующих в программах обмена, и объём доходов от экспорта образовательных программ.

Качество интернационализации определяется числом международных магистерских и аспирантских программ, а также количеством совместных публикаций с зарубежными авторами и проведенных международных мероприятий. Важную роль играет доля иностранных преподавателей, научных сотрудников и обучающихся, а также показатели академической мобильности, включая зарубежные стажировки и полученные гранты [12].

Проведенный анализ детерминировал необходимость применения системного подхода к развитию международного сотрудничества в образовательных организациях ВО. Анализ успешных российских практик показал, что наиболее эффективными формами взаимодействия с зарубежными университетами являются визиты и обмены преподавательским составом, совместные образовательные программы различных уровней, проведение научных мероприятий, обмен академической информацией и реализация совместных исследовательских проектов.

В результате исследования были определены ключевые элементы организации международного сотрудничества, которые включают четкое целеполагание, грамотный выбор партнеров, юридическое оформление взаимодействия через соответствующие договорные документы, обеспечение финансирования и систематический мониторинг эффективности. Каждый из этих элементов играет критическую роль в успешности международных программ.

Изучение современных тенденций развития зарубежного рынка образовательных услуг выявило приоритетность развития онлайн-образования и гибридных форм обучения, внедрения инновационных образовательных технологий, усиления практико-ориентированной составляющей программ и расширения международных совместных программ. Эти тенденции необходимо учитывать при планировании международной деятельности университета.

Разработанный авторский алгоритм создания проекта международного сотрудничества представляет собой универсальный инструмент, обеспечивающий системность и последовательность в организации взаимодействия с иностранными партнерами. Алгоритм обладает достаточной гибкостью для адаптации под специфику конкретного университета и направленность разрабатываемых программ, что подтверждает его практическую ценность для развития международной деятельности образовательных организаций ВО.

Библиографический список

1. Бондаренко В.В., Селезнев П.С., Танина М.А., Юдина В.А. Повышение конкурентоспособности российских вузов в мировом образовательном пространстве в условиях глобальных угроз. *Образование и право*. 2020; № 5: 186–190.
2. Канунникова А.М. Повышение международной конкурентоспособности ВО России. *Вестник евразийской науки*. 2022; Т. 14, № 2: 1–11.
3. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. Антонов А.А. и др. Особенности реализации международного сотрудничества в сфере образования и науки. *Педагогический научный журнал*. 2025; Т. 8, № 1: 114–120.
5. Константинова Л.В. и др. Смена векторов международного сотрудничества российских вузов в условиях новой геополитической ситуации. *Интеграция образования*. 2023; Т. 27, № 4 (113): 554–573.
6. Бажев А.З. и др. Международное сотрудничество в системе образования: современные тенденции развития. *Актуальные вопросы современного образования*: сборник научных трудов. Киров, 2024: 31–34.

7. Мухина Т.Г. Международное сотрудничество в области дополнительного высшего профессионального образования. *Труды Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева*. 2011; № 3 (90): 322–327.
8. Манукян А.Р. Государственное регулирование международного сотрудничества в сфере образования. *Власть*. 2023; Т. 31, № 2: 15–23.
9. Медынская И.В. Современные тенденции и перспективы международного сотрудничества в системе образования в условиях геополитической турбулентности. *Россия: тенденции и перспективы развития*. 2023: 408–412.
10. Каблanова А.К. Тенденции развития международного сотрудничества в сфере образования. *Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты*. 2014; № 16: 50–54.
11. Сандлер Д.Г. *Стратегии повышения конкурентоспособности российского ВО на основе обеспечения экономической устойчивости университетов*. Диссертация ... доктора экономических наук. Москва, 2023.
12. Акишина А.А. и др. Национальные интересы и вопросы регионального развития в системе приоритетов международной деятельности российских университетов: коллективная монография. Москва, 2021.

References

1. Bondarenko V.V., Seleznev P.S., Tanina M.A., Yudina V.A. Povyshenie konkurentosposobnosti rossijskih vuzov v mirovom obrazovatel'nom prostranstve v usloviyah global'nyh ugroz. *Obrazovanie i pravo*. 2020; № 5: 186-190.
2. Kanunnikova A.M. Povyshenie mezhdunarodnoj konkurentosposobnosti VO Rossii. *Vestnik evrazijskoj nauki*. 2022; T. 14, № 2: 1-11.
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. Antonov A.A. i dr. Osobennosti realizacii mezhdunarodnogo sotrudnichestva v sfere obrazovaniya i nauki. *Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal*. 2025; T. 8, № 1: 114-120.
5. Konstantinova L.V. i dr. Smena vektorov mezhdunarodnogo sotrudnichestva rossijskih vuzov v usloviyah novoj geopoliticheskoj situacii. *Integraciya obrazovaniya*. 2023; T. 27, № 4 (113): 554-573.
6. Bazhev A.Z. i dr. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v sisteme obrazovaniya: sovremennye tendencii razvitiya. *Aktual'nye voprosy sovremennogo obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Kirov, 2024: 31-34.
7. Muhina T.G. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v oblasti dopolnitel'nogo vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Trudy Nizhegorodskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta im. R.E. Alekseeva*. 2011; № 3 (90): 322-327.
8. Manukyan A.R. Gosudarstvennoe regulirovanie mezhdunarodnogo sotrudnichestva v sfere obrazovaniya. *Vlast'*. 2023; T. 31, № 2: 15-23.
9. Medynskaya I.V. Sovremennye tendencii i perspektivy mezhdunarodnogo sotrudnichestva v sisteme obrazovaniya v usloviyah geopoliticheskoj turbulentnosti. *Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya*. 2023: 408-412.
10. Kablanova A.K. Tendencii razvitiya mezhdunarodnogo sotrudnichestva v sfere obrazovaniya. *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya: problemy i rezul'taty*. 2014; № 16: 50-54.
11. Sandler D.G. *Strategii povysheniya konkurentosposobnosti rossijskogo VO na osnove obespecheniya `ekonomicheskoj ustojchivosti universitetov*. Dissertaciya ... doktora `ekonomicheskih nauk. Moskva, 2023.
12. Akishina A.A. i dr. Nacional'nye interesy i voprosy regional'nogo razvitiya v sisteme prioritetov mezhdunarodnoj deyatel'nosti rossijskih universitetov: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2021.

Статья поступила в редакцию 29.07.25

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 81'374.81 + 811.581(038) DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-389-394

Aleksandrikova L.G., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: alexandrikova.lina@yandex.ru*

ON SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THE STRUCTURE OF RUSSIAN AND CHINESE THEMATIC PHRASEOLOGICAL DICTIONARIES. The article examines thematic phraseological dictionaries of Russia and China. The objective of the article is to analyze Russian and Chinese phraseological dictionaries, comparing their macro- and microstructures for similarities and differences. Research is being conducted on Russian and Chinese thematic phraseological dictionaries, specifically "Dictionary of Figurative Expressions of the Russian Language" by V.N. Telia (1995, 368 p.) and "Thematic practical dictionary of Chengyu" compiled by Gao Guanglie (1987, 632 p.) that have not been compared before. The task of the research is to identify the similarities and differences between Russian and Chinese dictionaries of phraseological dictionaries, its object is the specified Russian and Chinese phraseological dictionaries. The subject of the study is the macro- and microstructure of these dictionaries. The study allows to conclude the following: Russian and Chinese dictionaries of phraseological phrases have more differences than similarities both at the level of micro- and macrostructure. The differences are caused by cultural and linguistic peculiarities of Russia and China and language types (the Russian dictionary contains detailed grammatical characteristics, while the Chinese dictionary does not provide such characteristics due to the fact that Chinese is an isolating language).

Key words: **phraseological dictionary, chengyu dictionary, thematic phraseological dictionary, Chinese language, Russian language**

Л.Г. Александрикова*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: alexandrikova.lina@yandex.ru*

О СХОДСТВЕ И РАЗЛИЧИИ СТРУКТУРЫ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ТЕМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ

Статья посвящена детальному сопоставительному исследованию русского и китайского тематических фразеологических словарей: «Словаря образных выражений русского языка» В.Н. Телии, 1995 г. и «Тематического практического словаря чэнъюев» под редакцией Гао Гуанле, 1987 г., которые ранее не сопоставлялись. Было выявлено, что у этих словарей имеется больше различий, чем сходств как на уровне макро-, так и на уровне микроструктуры, причем эти черты сходства и различия в статье конкретизированы. Черты сходства русского и китайского словарей обусловлены одинаковыми принципами структурирования текста словарей в России и Китае (в словарях обеих стран есть предисловие/предисловия, корпус словарных статей, приложение/приложения), а черты различия объясняются культурно-языковыми особенностями двух стран (разные типы языка, письма и разные лексикографические традиции).

Ключевые слова: **фразеологический словарь, словарь чэнъюев, тематический фразеологический словарь, китайский язык, русский язык**

«Словарь образных выражений русского языка» под редакцией В.Н. Телии вышел в 1995 г., в нем содержится более 1000 фразеологических единиц, наиболее широко распространённых в обиходно-бытовом и общественно-политическом языке [1]. Для описания устойчивых сочетаний, приведенных в словаре, В.Н. Телия использует понятие «мотивированные устойчивые сочетания слов фразеологического характера» и отмечает, что «издавна они получили название идиом»: «Само это название произошло от греческого слова "идиос", которое сначала имело значение 'своеобразный человек', а затем стало употребляться расширительно в значении 'отклоняющийся от нормы'. Отклонение состоит для идиом в том, что они не производятся в речи, а воспроизводятся как бы в готовом виде, в строго определённом составе слов и в закрепленном за ними целостном значении» [1, с. 5]. Что касается определения фразеологизма, то, с точки зрения В.Н. Телии, «фразеологизм – это общее название семантически связанных сочетаний слов и предложений, которые, в отличие от сходных с ними по форме синтаксических структур, не производятся в соответствии с общими закономерностями выбора и комбинации слов при организации высказывания, а воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-грамматического состава» [2, с. 48].

В словаре В.Н. Телии фразеологические единицы не по алфавитному, а по тематическому принципу объединены в смысловые поля, отражающие картину мира. В словаре 16 тематических полей, причем одно из них имеет две подтемы: I. Характеристика человека (1. Внешние качества. 2. Внутренние свойства и положение в обществе); II. Физическое состояние; III. Физическое действие и перемещение; IV. Чувство-состояние; V. Чувство-отношение; VI. Деятельность; VII. Труд, безделье; VIII. Бедность, богатство; IX. Интеллектуальные способности и состояние; X. Интеллектуальная деятельность; XI. Речевая деятельность; XII. Поведение; XIII. Характеристика событий, явлений; XIV. Пространство; XV. Время; XVI. Мера [1].

«分类实用成语词典» 'Тематический практический словарь чэнъюев' вышел в 1987 г., его составитель Гао Гуанле. Словарь содержит 3200 чэнъюев, которые сгруппированы по 6 крупным тематическим полям: 1. 人 'человек'; 2. 事物 'предметы и явления внешнего мира'; 3. 特征 'характеристики'; 4. 动作 · 活动 · 关联 '(физическое) действие, движение и связь'; 5. 心理 'чувства и эмоции'; 6. 现象 · 状态 'проявление и состояние'. Каждая тема имеет подразделы, в общей сложности 331 [3, с. 1]. Китайские лингвисты дают разные определения чэнъюя, среди которых представленное Ма Гофанем (马国凡) в 1962 г. в работе «成语简论» 'Коротко о чэнъюях': «综合定型性、习用性、历史性和民族性几个特点，我们可以给成语下个定义：成语是人们习用的、具有历史性和民族性的定性词组；汉语成语一单音节构成成分为主，基本形式为四音节» 'Исходя из таких характеристик, как устойчивость, постоянное применение, историчность и народность, можно дать термину "чэнъюй" следующее определение: чэнъюй – это устойчивое словосочетание, обладающее историчностью и национальной идентичностью; китайские чэнъюи являются составными и в основном состоят из четырех слогов [4, с. 83]. Чтобы избежать недопонимания Ма Гофань поясняет: «我们知道成语大多数是由单音构成成分组成的，一个音节是一个意义单位，四个音节就是四个意义单位» 'Нам известно, что большинство чэнъюев скомпонованы из односложных компонентов, каждый слог – это одна смысловая единица, четыре слога – четыре смысловых единицы' [5, с. 6].

Как видно из приведенных выше определений, и русские, и китайские лингвисты, описывая фразеологизмы/чэнъюи, отмечают, что это «устойчивые сочетания», воспроизводящиеся в речи в определенном фиксированном порядке.

Актуальность исследования заключается в том, что до настоящего времени «Словарь образных выражений русского языка» В.Н. Телии и китайский «Тематиче-

ческий практический словарь чэнъюев» под редакцией Гао Гуанле не сопоставлялись.

Цель исследования – выявить сходство и различие русского и китайского словарей фразеологизмов.

Задачи: описать макро- и микроструктуру русского и китайского словарей, а также с помощью сравнительно-сопоставительного метода детализировать черты сходств и различий обоих словарей.

Объект исследования – указанные русский и китайский фразеологические словари. Предмет – макро- и микроструктура этих словарей.

Научная новизна исследования заключается в детализации черт сходства и различия структуры русского и китайского фразеологических словарей.

Теоретическая значимость заключается в пополнении сведений о современных лексикографических традициях России и Китая.

Практическая значимость состоит в возможности использования результатов для составления пособий по сравнительной лексикографии русского и китайского языков при изучении китайского языка русскими студентами и русского языка китайскими студентами. При исследовании использовались такие методы, как наблюдение и сравнительно-сопоставительный анализ.

Сопоставляемые словари имеют как сходства, так и различия.

I. **Черты сходства в макроструктуре** словарей заключаются в том, что оба словаря:

1) имеют части «Предисловие» (с. 5–9) и «凡例» ‘Предисловие’ (с. 1–3) перед корпусом словарных статей, в которых приведена общая характеристика словаря (количество словарных единиц, способ расположения, метод поиска искомого фразеологизма/чэнъюя);

2) обладают частями «Приложение» (с. 319–362) и «下编» ‘Вторая часть/Приложение’ (с. 405–632) и в самом конце «Содержание» (с. 367) и «总目» ‘Содержание/Общий указатель’ (с. 4);

3) имеют «Алфавитный указатель идиом» (с. 340–351) и «上编音序索引» ‘Алфавитный указатель первой части’ (с. 18–64);

4) обладают сходными тематическими полями, например, в русском словаре тематические поля II (Физическое состояние) и III (Физическое действие и перемещение) сопоставимы с 4 частью в китайском словаре – 4. 动作 · 活动 · 关联 ‘(физическое) действие, движение и связь’.

II. **Черт различия** у русского и китайского словарей больше, чем черт сходства. И они заключаются в следующем:

1. Словарные статьи обоих словарей сгруппированы по разным тематическим полям. Как было указано выше, в русском словаре есть 16 тематических полей, и только одно поле имеет 2 подраздела.

В китайском словаре 6 крупных тематических полей, причем каждое имеет разделы (всего 331 раздел). Так, первый раздел 人 ‘человек’ имеет 8 подразделов: 1.01众人 普通人 ‘множество людей, простой человек’. 1.02 好人 坏人 敌人 恶人’хороший человек, плохой человек, враг, злой человек’. 1.03 朋友 同伙 客人 ‘друг, коллега, гость’. 1.04 逆子 浪子 君子 伪君子 ‘непослушный сын, бездельник, благородный муж, лицемер’. 1.05 人物 人才’личность (особа, деятель), талант (талантливый человек) ’. 1.06 骨干 内行 首领 ‘основные кадры (сотрудники), знаток (профессионал), глава’. 1.07 无用的人 ‘бесполезный человек (ничтожный)’. 1.08 各种遭遇的人 ‘человек, на долю которого выпало немало бед’ [3, с. 4].

Второй раздел 事物 ‘предметы и явления внешнего мира’ содержит 35 подразделов: 2.01 事物 事情 事件 变故 ‘явления/вещи, событие/случай, дело, непредвиденное событие/беда’. 2.02 现象 情况 预兆 趋向 ‘явление/феномен, состояние/обстановка, примета, тенденция’. 2.03 因果 过程 归根 ‘причина и следствие, процесс (ход события), конечный итог’. 2.04 时空 时间 岁月 时代 时候 ‘время и пространство, время, годы и месяцы, эпоха/век, в то время, когда’. 2.05 将来 至今 始终 ‘в будущем, по сей день, постоянно/от начала и до конца’. 2.06 环境 天地 地方 处境 里面 ‘окружение/обстановка, природа/мир/ситуация/небо и земля, место, положение’. 2.07 山水 风光 屋字 人家 ‘горы и реки/пейзаж, ландшафт, жилище, дом/очаг’. 2.08 世界 国土 地区 ‘мир, территория (государства), район/регион’. 2.09 道路 途径 前途 ‘дорога/намерение, путь/канал, планы на будущее/перспектива’. 2.10 机会 好处 特色 ‘удобный случай, выгода, характерная черта’. 2.11 服饰 饭食 ‘одежда/предметы туалета, пища’. 2.12 财富 捐税 ‘богатство/состояние, налоги’. 2.13 行业 流派 ‘отрасль (производства), направление (в искусстве)/ответвление’. 2.14 形状 姿态 ‘внешний вид/форма/контур, облик/манера держаться/положение’. 2.15 功绩 功劳 耻辱 ‘заслуга/успех, достижение/вклад, позор/унижение’. 2.16 渣滓 弊病 ‘отребье/отстой, злоупотребление/порок’. 2.17 面目 心地 ‘наружность/облик, сердце/душа’. 2.18 意思 心意 ‘значение/смысл, чаяния/намерения’. 2.19 感情 心情 情趣 ‘чувства/душевное состояние, настроение/расположение духа, вкус/интерес (к чему-либо) ’. 2.20 情谊 缘分 ‘дружба, доля/судьба/предопределение’. 2.21 见解 主张 道理 成见 ‘взгляды, точка зрения, здравый смысл/истина, предвзятое мнение’. 2.22 证据 来历 ‘обоснование/доказательства, первоисточник/основа’. 2.23 话 言论 ‘речь/слова, высказывание/суждение’. 2.24 力量 能力 ‘сила/способность, умение/возможность’. 2.25 志向 才学 水平 幻想 ‘стремления, способности и знания, уровень, фантазии’. 2.26 本领 才能 技能 技术 ‘способности, талант, умение (квалификация), техника (искусство) ’. 2.27 手段 办法 计划 计策 ‘приём/средство, метод, план, замысел’. 2.28 遭遇 后患 ‘подвергаться/переносить (невзгоды), печальные последствия’. 2.29 天灾人祸 ‘природные катастрофы и бедствия, созданные людьми’. 2.30 仇恨 冤仇 罪名 罪行 ‘вражда/ненависть, обида, обвинение/вина, преступление’. 2.31 痕迹 线索 要点 ‘знак/след, нить/ключ к пониманию, суть’. 2.32 规矩 规律 戒律 绳锁 ‘правила/нормы, порядок/регламент, религиозные предписания, тесная связь/взаимная поддержка/единство’. 2.33 条款 文件 文章 ‘положение/условие, документ, произведение/письменный труд’. 2.34 文艺 音乐 歌舞 文物 ‘литература и искусство, музыка, песни и пляски, памятники культуры’. 2.35 夜晚 夜景 烟火 ‘глубокая ночь, ночной вид (пейзаж), огонь от очага (обжитый дом) ’ [3, с. 4–6],.

Третий раздел 特征 ‘характеристики’ содержит 111 подразделов: 3.01 大小 细微 ‘большой, маленький, крошечный’. 3.02 辽阔 平坦 ‘просторный/широкий, гладкий/ровный’. 3.03 肥胖 瘦削 ‘толстый, худой’. 3.04 多少 ‘много, мало’. 3.05 成对 无双 ‘парный (составлять пару), не имеющий пару (единственный/уникальный) ’. 3.06 欠缺 残缺 破碎 ‘недостаток, неполный/сломанный, разбитый вдребезги’. 3.07 响亮 动听 凄婉 ‘звонкий, приятный на слух (задевать за живое), жалобный/печальный (о звуке) ’. 3.08 深 远 近 ‘глубокий, далекий, близкий’. 3.09 快 慢 晚 ‘быстрый, медленный, поздно’. 3.10 长久 短暂 ‘длительный, короткий’. 3.11 有期 无期 ‘имеющий определённый срок, бессрочный’. 3.12 美丽 优美 美好 丑陋 ‘красивый, прелестный, чудесный, гадкий’. 3.13 美妙 完美 极坏 极糟 ‘превосходный, идеальный, ужасный, отвратительный/худший’. 3.14 华丽 古雅 ‘великолепный, классический/простота и изящество’. 3.15 精细 细致 巧妙 精巧 ‘тщательный, детальный, искусный, мастерский’. 3.16 年轻 年老 长寿 ‘молодой, старый, долголетие’. 3.17 强壮 健康 虚弱 有病 ‘крепкий, здоровый, немощный, больной’. 3.18 悲惨 惨痛 ‘горестный, трагичный’. 3.19 寒冷 ‘мороз’. 3.20 真实 疑似 虚假 虚妄 ‘настоящий, кажущийся похожим, фальшивый, лживый’. 3.21 生动 逼真 呆板 ‘живой (жизненный, одухотворенный), приближенный к натуральному/правдоподобный, костный/устаревший’. 3.22 优越 显耀 ‘обладающий преимуществом/превосходный, прославленный/почет’. 3.23 突出 杰出 登峰造极 ‘заметный, выдающийся, достигший небывалых высот’. 3.24 平常 普通 空前 希罕 ‘обычный/заурядный, распространенный, небывалый, редкий’. 3.25 容易 困难 难于 ‘легкий/простой, трудный, сложный’. 3.26 干净 彻底 ‘дочиста/целиком, тщательно/до самого основания’. 3.27 充实 空洞 空泛 拗口 不流利 ‘содержательный, бессодержательный, пустой/расплывчатый, труднопроизносимый, косноязычный/невнятный/не беглый’. 3.28 正确 错误 荒谬 ‘правильный/верный, ошибочный, абсурдный’. 3.29 准确 有把握 ‘точный/правильный, уверенный’. 3.30 片面 主观 ‘однобокий, субъективный’. 3.31 合理 无理 ‘рациональный, иррациональный’. 3.32 热烈 旺盛 浓厚 衰落 ‘воодушевленный/страстный, процветающий/изобилующий, глубокий (интерес), упадок/загнивание’. 3.33 不伦不类 ‘ни на что не похожий/ни рыба ни мясо’. 3.34 迅猛 强烈 猛烈 激烈 凶猛 ‘стремительный/бурный, интенсивный/мощный, неудержимый, ожесточенный/яростный, свирепый’. 3.35 深刻 透彻 深长‘глубокий, исчерпывающий, многозначительный’. 3.36 浅薄 不深刻 一般化 ‘поверхностный, не глубокий, шаблонный/обыкновенный’. 3.37 牢靠 稳固 不稳 薄弱 ‘надежный, прочный, неустойчивый, слабый’. 3.38 伟大 平庸 渺小 逊色 ‘великий, заурядный, ничтожный, слабоватый/уступающий’. 3.39 著名 无名 ‘знаменитый, неизвестный’. 3.40 宝贵 贵重 便宜 ‘драгоценный, ценимый, дешевый’. 3.41 重要 次要 ‘серьезный/важный, мелкий/незначительный’. 3.42 重大 严重 紧迫 轻微 ‘важный/огромный, серьезный/тяжелый, вынужденный (обстоятельства)/неотложный, легкий/незначительный’. 3.43 凑合 将就 更差 ‘приноровиться, приспособиться, хуже’. 3.44 熟悉 陌生 生疏 ‘быть осведомленным/хорошо знать, незнакомый/неведомый, незнакомый/непривычный’. 3.45 密切 深厚 疏远 ‘тесный/близкий, глубокий/крепкий, отдаляющийся/чужой’. 3.46 严密 ‘плотный/тесный’. 3.47 顾此失彼 ‘обращать внимание на одно и упускать другое’. 3.48 简明 扼要 复杂 拖沓 ‘краткий и четкий, сжато/коротко, сложный/составной, медлительный/откладывать’. 3.49 周到 齐全 简略 ‘тщательный/всесторонний, полный, краткий’. 3.50 高深 通俗 ‘углубленный, общедоступный’. 3.51 有趣 枯燥 无聊 ‘интересный/увлекательный, сухой, скучный’. 3.52 公开 秘密 神秘 诡秘 ‘открытый, секретный, таинственный, загадочный’. 3.53 明显 清楚 鲜明 全新 ‘ясный/отчетливый, понятный, четкий, совершенно новый’. 3.54 含糊 模糊 不明 ‘неясный, расплывчатый/туманный, нечеткий’. 3.55 无济于事 ‘быть бесполезным’. 3.56 恰如其分 实事求是 如实 ‘уместный, основанный на реальных фактах, правдивый/реальное положение дел’. 3.57 稳妥 平稳 ‘прочный/надежный, стабильный/устойчивый’. 3.58 不详细 难形容 ‘неточный/без деталей, трудно описываемый’. 3.59 和善 和蔼 仁慈 厚道 刁滑 ‘дружелюбный, мягкий, доброе отношение к людям, великодушие, хитрый/коварный’. 3.60 阴险 狠毒 凶恶 残暴 ‘лицемерный/двуличный, злой/жестокий, коварный/ненавистный, свирепый/зверский’. 3.61 正直 真诚 忠诚 坦白 ‘правдивый, искренний, верный/честный, откровенный’. 3.62 别有用心 ‘иметь тайный умысел/задняя мысль’. 3.63 忘我 慷慨 自私 吝啬 ‘самоотверженный, щедрый, эгоистичный, скупой’. 3.64 言行一致 口是心非 虚伪 ‘слова не расходятся с делом, лицемерить, фальшивый’. 3.65 忘恩负义 ‘отплачивать черной неблагодарностью’. 3.66 直爽 干脆 婉转 闪烁 ‘чистосердечный, прямой, уклончивый, туманный’. 3.67 严肃 严厉 诙谐 ‘строгий/суровый, непреклонный, грубые шутки’. 3.68 潇洒 豪放 自如 拘束 散漫 ‘непринужденный, не связанный условностями, свободный/спокойный, натянутый, расхлябанный/несобранный’. 3.69 威严 庄严 雄壮 豪迈 ‘властный/сила, величественный, доблестный/героический, смелый/отважный’. 3.70 体面 无耻 无赖 ‘порядочный, бесстыжий, нахальный’. 3.71 安分 顺从 自卑 嚣张 ‘знать свое место, повиноваться, принижать себя, заносчивый/наглый’. 3.72 坚强 倔强 懦弱 ‘крепкий, упорный/настойчивый, слабый/нерешительный’. 3.73 勇猛 勇敢 胆大怯懦 ‘храбрый, смелый, отважный, трусливый’. 3.74 聪明 精明 愚昧 愚蠢 ‘смышлёный/умный, сообразительный/хитроумный, невежественный, глупый’. 3.75 机警 敏捷 敏锐 灵活 迟钝 ‘бдительный/проницательный, сметливый, острый/проницательный, подвижный/смекалистый, неповоротливый/тупой’. 3.76 固执 顽固 圆滑 油滑 ‘упорствовать, твердолобый, изворотливый, хитрый/увертливый’. 3.77 有为 无能 ‘спо-

собный/деятельный, неспособный/бездарный’. 3.78 干练 高明 高超 ‘деловитый/опытный, большого ума/мудрый, превосходящий (других) ’. 3.79 博学 无知 ‘эрудированный, невежда’. 3.80 远大 短浅 ‘неизмеримый/огромный, поверхностный/неглубокий’. 3.81 老练 天真 幼稚 ‘опытный, непосредственный, незрелый/неопытный’. 3.82 熟练 熟巧 成熟 ‘квалифицированный, имеющий навыки, зрелый’. 3.83 积极 消极 ‘активный, пассивный’. 3.84 勤奋 懒惰 ‘усердный, ленивый’. 3.85 有恒 无恒 ‘усидчивый/упорный, неусидчивый/непостоянный’. 3.86 节约 浪费 挥霍 ‘экономный, расточительный, транжирить’. 3.87 奢侈 腐化 腐败 黑暗 ‘роскошный/излишества, разлагаться, тлеть/коррупция, мрачный/реакционный’. 3.88 认真 谨慎 慎重 轻率 ‘серьезный/добросовестный, осмотрительный/осторожный, обдуманный, опрометчивый/легкомысленный’. 3.89 耐心 急躁 烦躁 ‘терпеливый, торопливый/поспешный, нетерпеливый/нервный’. 3.90 清高 文雅 虚荣 ‘высоконравственный, образованный/благовоспитанный/утонченный, тщеславный/дутая слава’. 3.91 恭敬 不敬 ‘почтительный/неуважительный’. 3.92 热情 冷淡 ‘сердечный/пылкий, холодный/безразличный’. 3.93 谦虚 骄傲 傲慢 ‘скромный, гордый, заносчивый’. 3.94 拘泥 盲从 ‘быть педантичным (в чем-либо), слепо следовать’. 3.95 讲理 专断 蛮横 ‘приводить доводы/разумно, решать самолично/самоуправствовать, бесцеремонный/самовольный’. 3.96 公平 公正 偏向 ‘честный/беспристрастный, справедливый, однобокий’. 3.97 严明 严格 ‘суровый и беспристрастный, четкий/ужесточать’. 3.98 廉洁 贪婪 ‘незапятнанный/бескорыстный, жадный/алчный’. 3.99 高尚 卑贱 下流 卑劣 ‘благородный/возвышенный, ничтожный/низменный, непристойный/низшие слои, дурной/циничный/подлый’. 3.100 繁荣 兴旺 每况愈下 ‘процветать, преуспевать, ухудшаться’. 3.101 热闹 拥挤 冷落 荒凉 ‘людный/оживленный, битком набитый/тесный, безлюдный, пустынный’. 3.102 安定 动荡 闹事 ‘привести в норму/стабилизировать, неустойчивый, переполох/беспорядки’. 3.103安静 喧哗 ‘спокойный/мирный, скандалить/шуметь’. 3.104 繁忙 紧张 轻松 ‘занятой, сжатый/напряженный, расслабленный/непринужденный’. 3.105 艰苦 辛劳 安逸 ‘трудоемкий, хлопотный/упорный труд, жить в праздности/беспечно’. 3.106 单独 孤单 孤独 孤立 孤僻 ‘один/самостоятельный, одинокий, уединенный, обособленный, нелюдимый/замкнутый’. 3.107 安全 危险 危急 ‘безопасный, опасный, угрожающий/нависшая (угроза) ’. 3.108 清洁 敞亮 肮脏 ‘чистый, светлый и просторный, грязный/испачканный’. 3.109 整齐 破烂 杂乱 混乱 ‘аккуратный/в порядке, изорванный/рухлядь, путаница/хаотичный, беспорядок/хаос’. 3.110 富裕 富有 丰收 丰富 ‘состоятельный, зажиточный, богатый (урожай), изобилующий’. 3.111 穷困 一无所有 ‘нищий, не иметь ничего/гол как сокол’ [3, с. 6–10].

Четвертый раздел 动作 · 活动 · 关联 ‘(физическое) действие, движение и связь’ содержит 103 подраздела: 4.01 听 看 ‘слышать, смотреть’. 4.02 走马观花 ‘мельком/галопом по Европам’. 4.03 呼喊 响应 ‘кричать/выкрикивать, отзываться’. 4.04 饿 馋 吃 ‘голодный, прожорливый, есть’. 4.05 跌倒 翻身 ‘споткнуться и упасть, вертеться’. 4.06 唱歌 跳舞 ‘петь, танцевать’. 4.07 做 办 进行 凑热闹 ‘делать, устраивать/совершать, производить/осуществлять, мешаться под ногами’. 4.08 自告奋勇 见义勇为 ‘отважиться/вызваться, самоотверженный/героический’. 4.09 开辟 创立 兴建 建立 ‘прокладывать (дорогу)/учреждать, создавать, возводить, основывать’. 4.10 治理 经营 ‘управлять, распоряжаться’. 4.11 争夺 争斗 搏斗 称霸 ‘бороться (за что-либо), драться/бороться, вступить в схватку, быть гегемоном/узурпировать’. 4.12 战争 用兵 作战 ‘война, вести войска, сражаться’. 4.13 招兵 入伍 退伍 ‘вербовать солдат, вступить в армию, выйти в отставку’. 4.14 抵抗 起义 投敌 吞并 ‘сопротивляться, поднимать восстание, переметнуться к врагу, насильственно присоединять’. 4.15 动员 出动 ‘мобилизовывать, выступить (об армии)/направить (войска) ’. 4.16 说 述说 表达 说明 ‘говорить, излагать, выражать, объяснять’. 4.17 引证 类推 ‘ссылаться на прецедент, проводить аналогию и приходить к выводу’. 4.18 宣传 宣扬 欣赏 评论 ‘пропагандировать, распространять, восхищаться, обсуждать/комментировать’. 4.19 寻找 追究 钻研 ‘искать/проводить изыскания, расследовать (разбираться), погружаться глубоко в исследования’. 4.20 唤醒 引导 吸引 ‘пробуждать, наставлять/вести за собой, вовлекать’. 4.21 教育 学习 读书 ‘обучение, учиться, читать/заниматься’. 4.22 写作 记载 修改 ‘писать (произведение), записывать, редактировать/вносить поправки’. 4.23 示范 模仿 创造 ‘показывать пример, имитировать/перенимать, создавать’. 4.24 说服 劝诱 警告 ‘уговаривать, увещевать, предупреждать’. 4.25 待人接物 处世 ‘взаимоотношения с людьми, существовать с людьми (на свете) ’. 4.26 发令 指挥 撤消 否定 ‘приказывать, управлять, упразднять, отвергать’. 4.27 通知 传告 邀请 ‘информировать, сообщать/передавать (сообщение), приглашать’. 4.28 代替 冒充 ‘заменять/замещать, выдавать себя/подлог’. 4.29 颠倒是非 造谣 捏造 ‘искажать факты, клеветать, фальсифицировать’. 4.30 诬蔑 陷害 ‘оболгать, накликать беду’. 4.31为所欲为 ‘творить произвол’. 4.32 捞取 搜刮 掠夺 抢劫 ‘урвать/поживиться, отобрать, захватить/ограбить, мародерство/грабить’. 4.33 夸大 夸张 吹嘘 吹捧 ‘преувеличивать, рисоваться, расхваливать/бахвалиться, превозносить/рекламировать’. 4.34 粉饰 美化 掩饰 ‘приукрашивать, прихорашивать, скрывать недостатки/маскировать/приукрашивать’. 4.35 谴责 攻击 受攻击 ‘осуждать/обвинять, нанести удар/предъявить обвинение, получить удар/подвергаться нападкам’. 4.36 出错 反省 认错 改过 ‘допускать ошибку, одуматься/опомниться, признавать ошибки, исправлять ошибки’. 4.37 改邪归正 ‘встать на правильный путь’. 4.38 过问 尝试 顾及 不顾 ‘вмешиваться/проявлять интерес, пытаться, принимать во внимание, не обращать внимание’. 4.39 更新 改革 保守 ‘обновление, реформировать, сохранять/консервировать’. 4.40 帮助 带动 助长 听任 ‘помогать, активизировать, способствовать/поощрять, вверять (кому-то) / поручать’. 4.41 报恩 复仇 抵偿 ‘отблагодарить, мстить, возмещать’. 4.42 行走 追赶 奔突 赶出 ‘ходить, гнаться, мчаться, выгонять’. 4.43 到来 到达 回归 ‘прибыть, дойти (до цели, конечной точки), возвращаться обратно’. 4.44 离开 引开 脱离 摆脱 陷入 ‘покидать, отвлекать, избавляться, ускользать, попасть (в неприятную ситуацию)’. 4.45 商量 议论争论 争辩 ‘совещаться/консультироваться, критиковать, дискутировать, препираться’. 4.46 称赞 歌颂 讨好 巴结 ‘одобрять, прославлять, угождать/заискивать, подлизываться’. 4.47 见笑 讥讽 留骂名 ‘насмехаться (над кем-то), высмеивать, оставить дурную славу’. 4.48 惊动 触犯 ‘встревожить, затронуть/нанести ущерб’. 4.49 选择 抉择 选取 转送 ‘выбирать, определяться с выбором, отобрать (остановиться на каком-то варианте), пересылать’. 4.50 计较 挑剔 苛求 责难 ‘придираться, выискивать ошибки, придираться, упрекать’. 4.51 力量 勉强 ‘сила/энергия, с трудом/еле-еле’. 4.52 欺骗 骗取 欺哄 ‘обманывать, получать с помощью хитрости, дурачить’. 4.53 欺负 受辱 被宰割 ‘издеваться/обижать, быть опозоренным, подвергнуться произволу’. 4.54 勾结 离间 挑拨 怂恿 ‘вступить в сговор, сеять вражду, провоцировать, науськивать’. 4.55 前进 退缩 让步 ‘идти вперёд, отступать, идти на компромисс’. 4.56 恋爱 婚嫁 ‘горячо любить, жениться’. 4.57 定居 有着落 驻扎 流浪 ‘иметь постоянное место жительство, иметь жилье/местонахождение, пребывать/располагаться, бродить/скитаться’. 4.58 经历 实践 考验 虚度 ‘переживать/жизненный опыт, практика, проходить испытания, жить зря’. 4.59 独立 依靠 依赖 ‘быть независимым, опираться на кого-то, зависеть от кого-то’. 4.60 要强 奋发 发愤 ‘превзойти всех/делать с энтузиазмом, воспрянуть духом, на подъеме’. 4.61 信任 任用 ‘оказать доверие, взять на должность’. 4.62 尽力 效力 尽职 ‘прилагать все усилия, стараться, добросовестно работать’. 4.63 承当 担任 上台 引退 ‘брать на себя обязательства, нести ответственность, вступить в должность, уйти в отставку’. 4.64 马虎 草率 敷衍 应付 ‘делать кое-как, небрежно, делать спустя рукава, делать только для видимости’. 4.65 积累 耗费 白费 ‘накапливать, расходовать проживать без толка’. 4.66 减退 缺乏 ‘ослабевать/уменьшаться, недостаток/нехватка’. 4.67 有目的 无目的 ‘иметь цель, бесцельный’. 4.68 有原因 无缘故 ‘иметь причину, беспричинный’. 4.69 断定 判断 辨别 识别 ‘уверенно утверждать, судить/оценивать, различать, распознавать’. 4.70 用 利用 需要 借鉴 ‘пользоваться, использовать/применять, требовать/нуждаться, перенимать/заимствовать’. 4.71 逃跑 脱逃 难逃 ‘бежать, спасаться бегством, неотвратимый’. 4.72 违反 违犯 犯法 遵循 ‘нарушать, преступать закон, противозаконный, следовать (чему-либо) ’. 4.73 显示 流露 表现 卖弄 ‘продемонстрировать, проявить, показать, выставлять напоказ’. 4.74 投机 偷盗 ‘приспосабливаться/спекулировать, красть’. 4.75 颠倒 起落 分合 ‘перевернуть с ног на голову, подъем и падение, разделять и соединять’. 4.76 安慰 博取 ‘утешать/успокаивать, снискать расположение/вызвать сочувствие’. 4.77 众所周知 ‘общеизвестно’. 4.78 吃苦 叫苦 ‘страдать/мучиться, жаловаться на трудности’. 4.79 欢庆 庆幸 ‘праздновать, ликовать’. 4.80 警戒 惩办 ‘быть настороже/предостерегать, наказывать/карать’. 4.81 谅解 通融 ‘понять и простить, пойти на компромисс’. 4.82 准备 等待 ‘подготовиться, ждать’. 4.83 分类 平分 ‘классифицировать/систематизировать, делить пополам’. 4.84 受拥护 受欢迎 受指责 ‘получать поддержку и заботу, пользоваться популярностью, получать критику’. 4.85 相当 相等 相应 相待 ‘подходящий, равенство, надлежащий, относиться (к другому человеку) ’. 4.86 相同 相似 不同 相反 ‘одинаковый, схожий, неодинаковый, противоположный’. 4.87 一致 不一致 抵触 不合 ‘единогласный, расхождение во взглядах/неодинаковый, противоречия, не соответствовать’. 4.88 达到 超过 过分 不及 ‘достигать/добиваться, превзойти, слишком, не доходить’. 4.89 相投 友好 ‘сойтись характерами, дружеский/дружба’. 4.90 随顺 促成 ‘следовать (за кем-либо), способствовать (чему-либо) ’. 4.91 贯穿 相关 不相干 ‘пронизывать/проходить сквозь, иметь отношение (к чему-либо), не иметь отношения (к чему-либо) ’. 4.92 存在 保留 处于 ‘существовать, оставаться/сохранять, находиться’. 4.93 有人 无人 ‘кто-то/некто, никого/без людей’. 4.94 出现 显露 产生 发生 消失 ‘обнаруживать, отчетливо, рождать/образовывать, возникать, исчезать’. 4.95 决定 解决 消除 排除 铲除 ‘решать, улаживать (конфликт, вопрос), устранять/ликвидировать, вытеснять, уничтожать с корнем’. 4.96 抓住 吸收 取得 抛弃 ‘схватиться, поглощать/впитывать, приобретать/получать, отвергать/бросать’. 4.97 失去 丧失 恢复 不复 ‘потерять, утратить, восстанавливать, не восстанавливаться/не возвращаться’. 4.98 影响 牵连 无妨 ‘влияние, затрагивать/втягивать, беспрепятственно’. 4.99 防备 防止 补救 挽救 ‘принимать меры предосторожности, предотвращать, спасать ситуацию, спасть/избавлять от чего-либо’. 4.100 接受 容纳 拒绝 ‘принимать (предложение/условие), входить (во что-то)/считаться (с чем-то) ’. 4.101 败坏 伤害 损害 遭受 ‘портить, вредить, причинять ущерб, подвергаться (чему-то неприятному) ’. 4.102 平息 扰乱 费手脚 ‘утихать, беспорядок, прилагать много усилий’. 4.103 享受 剥削 ‘пользоваться благами, эксплуатировать’ [3, с. 10–14].

Пятый раздел 心理 ‘чувства и эмоции’ содержит 35 подразделов: 5.01 高兴 快乐 欢乐 痛快 ‘радостный, быть веселым, счастливый, испытывать большое удовольствие’. 5.02 忧愁 忧虑 惆怅 憋闷 ‘тосковать, тревожиться, скорбеть/сожалеть, подавленный/угнетенный’. 5.03 悲哀 痛苦 ‘горестный, страдать’. 5.04 满足 得意 失意 灰心 ‘быть удовлетворенным, добиться желаемого, разочароваться, упасть духом’. 5.05 不满 抱怨 遗憾 愤怒 ‘быть недовольным, жаловаться, сожалеть/досада, возмущаться/гнев’. 5.06 镇静 镇定 自然 坦然 ‘быть спокойным/хладнокровным, держать себя в руках, естественный/непринужденный, смелый/откровенный/безмятежный’. 5.07 逍遥自在 ‘бездельничать/наслаждаться свободой’. 5.08 坚定 果断 ‘непоколебимый, решительный’. 5.09 犹豫 动摇 脆弱 ‘мешкать/колебаться, быть неустойчивым/нерешительным, хрупкий’. 5.10 慌张 不安 惊慌 着急 ‘смятение/растерянность, тревожиться, паниковать, волноваться/спешить’. 5.11 无可奈何 ‘безвыходная ситуация’. 5.12 用心 入迷 分心 外骛 ‘вкладывать душу (во что-то), быть одержимым чем-то, рассеивать внимание/отвлекаться, заниматься посторонними делами’. 5.13 明白 领会 醒悟 羞愧 悔恨 ‘понимать, воспринимать, осознать/прийти в себя, смущаться, раскаиваться’. 5.14 惊讶 吃惊 震惊 ‘удивляться, изумиться/

испугаться, сильно волноваться/трепетать’. 5.15 畏缩 恐惧 ‘съеживаться от страха, прийти в ужас’. 5.16 感动 激动 动人 ‘растрогаться, будоражить/взволновать/разжигать, волнующий’. 5.17 思考 想象 ‘размышлять, фантазировать’. 5.18 估计 揣摸 难测 意外 ‘оценивать/предполагать, обдумать со всех сторон, непостижимый/непредвиденный, случайность’. 5.19 向往 追求 崇拜 ‘устремляться/стремиться к чему-то, преследовать (интересы)/гнаться, восхищаться/боготворить’. 5.20 感激 怀念 回忆 ‘быть признательным/тронутым/заволноваться, возвращаться воспоминаниями (к чему-то) ’. 5.21 想方设法 ‘любой ценой добиваться своих целей’. 5.22 观望 轻视 搁置 ‘выжидать/наблюдать, недооценивать, откладывать на потом’. 5.23 注意 重视 并重 ‘обращать внимание, высоко ценить/придавать большое значение, уделять внимание и тому, и другому’. 5.24 佩服 尊重 忌妒 ‘восхищаться/уважать, относиться с почтением, завидовать/ревновать’. 5.25 忍受 难耐 ‘терпеть/сносить, непереносимый’. 5.26 相信 怀疑 向背 ‘верить/доверять, сомневаться/подозревать, (проявить свое отношение) быть за или против’. 5.27 原谅 宽恕 容人 ‘прощать, щадить/быть снисходительным, быть терпимым/великодушным’. 5.28 喜爱 娇宠 珍贵 憎恶 痛恨 ‘любить/нравиться, потворствовать, ценить, ненавидеть, ненавистный’. 5.29 有底 没底 ‘быть уверенным, быть неуверенным’. 5.30 茫然 不知 不解 ‘недалекий/невежественный, не знать/не разбираться, не понимать’. 5.31记得 忘记 ‘помнить, забыть’. 5.32 愿意 不甘心 ‘хотеть/желать/соглашаться, не отступать/не сдаваться’. 5.33 不由自主 无意 ‘вынужденно/не по своей воле, нечаянно’. 5.34 希望 期望 盼望 失望 ‘надеяться, ожидать, тосковать/надеяться, разочароваться/утратить надежду’. 5.35 同情 体谅 ‘симпатизировать/сочувствовать, входить в положение’ [3, с. 14–15].

Шестой раздел 现象 · 状态 ‘проявление и состояние’ имеет 39 подразделов: 6.01 生长 死亡 献身 ‘рождаться и расти, погибнуть, принести себя в жертву/посвятить себя чему-то’. 6.02 受伤 濒危 ‘пораниться, быть в опасности’. 6.03 晕旋 昏迷 昏乱 ‘кружится голова, быть в забытьи/в смятении, прийти в смятение’. 6.04 哭 笑 ‘плакать, смеяться’. 6.05 发愣 传情 ‘оцепенеть/замереть, выражать любовь’. 6.06 振作 振奋 颓唐 疲惫 ‘воодушевляться/быть на подъеме, быть вдохновленным, обессилеть/упасть духом, быть вымотанным’. 6.07 尴尬 窘迫 为难 ‘неловкий/затруднительное положение, находиться в беде/в нищете, оказываться в тяжелой ситуации’. 6.08 做作 牵强 天生 ‘неестественный/фальшивый, натянутый, естественный’. 6.09 少动 不动 ‘едва двигаться, не двигаться’. 6.10 相遇 重逢 错过 别离 ‘встретиться, снова встретиться, упустить/ошибиться, разлучаться’. 6.11 畅通 闭塞 隔绝 ‘свободно (ходить, действовать), препятствие/малодоступный, недоступный/отрезанный (от чего-то) ’. 6.12 盛行 成风 ‘быть широко распространенным, войти в привычку’. 6.13 联系 接连 结合 ‘связываться/непрерывно, непрерывно, соединяться’. 6.14 继承 发挥 发扬 断绝 ‘перенимать/продолжать (чье-то дело), развивать/проявлять, развиваться, прекратить/прервать’. 6.15 对立 烘托 映照 ‘противопоставлять, выделять/делать более акцентным, озарять/освещать’. 6.16 定居 定型 限定 未定 ‘постоянство/осесть, установить образец, определить срок, неопределенный’. 6.17 团结 分裂 无原则 ‘сплачиваться, раскалываться, беспринципный’. 6.18 聚集 集中 分散 分路 ‘толпиться/скапливаться, сосредоточение, рассредоточение, разными путями’. 6.19 占先 上进 落后 ‘занять первое место/лидировать, стремиться вперед, отставать/быть позади’. 6.20 来不及 无凭借 不值得 ‘не успевать, необоснованный, не стоит того’. 6.21 混杂 混淆 ‘смешанный/неоднородный, спутывать’. 6.22 顺利 不顺利 走弯路 ‘успешный/благоприятный, неудачный, идти окольным путем/тратить время’. 6.23 事与愿违 适得其反 ‘желания не совпадают с возможностями, получить противоположный результат’. 6.24 自作自受 ‘что посеешь, то и пожнешь’. 6.25 一步登天 成名落选 ‘сразу одержать победу, прославиться, провалиться/не быть избранным’. 6.26 结果 成就 成功 失败 ‘итог, успех, удача, проиграть’. 6.27 胜利 败北 ‘одержать победу, проиграть’. 6.28 落空 灭亡 ‘напрасно/промахнуться, погибнуть’. 6.29 隐藏 隐蔽 掩盖 暴露 ‘тайный, спрятанный, замаскированный, быть открытым/напоказ/беззащитным’. 6.30 合算 得不偿失 ‘выгодно, игра не стоит свеч (невыгодно) ’. 6.31 停止 停滞 结束 不停 ‘прекращать, застой/простаивать, закончиться, непрерывно’. 6.32 循环 重复 反复 ‘цикл/циркулировать, повторяться/многократный, снова и снова/повторно’. 6.33 改变 变化 变为 不变 ‘преобразовывать, превращать/трансформация, превращаться (во что-то), неизменный’. 6.34 提高 增长 增加 加强 下降 ‘повысить/поднять, нарастить/увеличить, усилить/прибавить, укрепить, опускать/падать вниз’. 6.35 趁机 顺势 适应 ‘воспользоваться случаем, пользоваться преимуществом, приспосабливаться’. 6.36 渐入佳境 走运 ‘начинается белая полоса/удача, посчастливиться’. 6.37 守信 失信‘быть верным своему слову, утратить доверие’. 6.38 反复无常 ‘изменчивый/непостоянный’. 6.39 挣扎 冒险 脱险 ‘прилагать все усилия/из последних сил, рисковать/авантюра, избежать опасности’ [3, с. 15–17].

2. Одной из важных черт различия является то, что китайский «Тематический практический словарь чэнъюев» поделен на две части: первая – 上编 (с. 1–404) и вторая – 下编 (с. 405–555). В предисловии указывается, что «本词典分上、下编。上编按照意义分类编排成语，讲解成语的意义，提供典型用例。下编逐一解说构成3200条成语的所有的词» ‘Данный словарь разделен на первую и вторую части. В первой части словаря чэнъюи классифицированы в соответствии с их смыслом, в ней дается толкование чэнъюев, а также классические примеры их употребления. Во второй части словаря дается последовательное (в алфавитном порядке) толкование слов, встречающихся в описанных 3200 чэнъюях’ [3, с. 1]. В русском словаре есть сходная часть после корпуса словарных статей, озаглавленная как «Алфавитный указатель слов-компонентов» (с. 352–366). Однако в китайском словаре слова-компоненты чэнъюев снабжены толкованием, например: A ai «[哀] āi <形> 悲伤：呜呼□哉 喜怒□乐» ‘[哀] āi <нареч.> горестно/душа болит/сокрушаться/убиваться: приказать долго жить/испустить дух; (4 эмоции человека): счастье, злоба, грусть и радость’ [3, с. 405]. В русском словаре слова-компоненты представлены перечнем в алфавитном порядке, начинаются с буквы «Б», не имеют толкований, но сопровождаются ссылкой на тематическое поле и номер фразеологизма, содержащего искомое слово, например: -Б- *«баклуши VII, 1»,* в соответствии с указанием в 7 тематическом поле (VII. Труд, безделье) находим первый фразеологизм «**БИТЬ БАКЛУШИ**» [1, с. 156]. В китайском словаре в разделе слов-компонентов не указаны ссылки на тематические поля и фразеологизмы, в которых их можно найти.

3. Следующее различие вытекает из предыдущего и заключается в том, что в русском «Словаре образных выражений» «идиомы в пределах тематического поля расположены по алфавиту первого слова (полнозначного или служебного) и снабжены порядковыми номерами, обозначаемыми арабской цифрой» [1, с. 18]. Например: «VI. Деятельность **1. БЕЗ ОГЛЯДКИ. 2. БЕЗ СУЧКА И <БЕЗ> ЗАДОРИНКИ. 3. БИТЬ В ОДНУ [И ТУ ЖЕ] ТОЧКУ. 4. БИТЬ МИМО ЦЕЛИ**» [1, с. 104]. Чэнъюи в китайском словаре не имеют порядковых номеров в пределах тематического поля, например: «3. 特征 3.01 大 小 细微 【硕大无朋】。【庞然大物】。【大而无当】» ‘3. Характеристики 3.01 Большой, маленький, крошечный (Необъятный/не имеющий равных). (Громадный). (Большой, да и только)’ [3, с. 39]. В китайском словаре на каждой странице посередине сверху указывается номер подраздела, например: *«1.06—1.08»*, номер каждой страницы указывается так: четная страница – левый верхний угол, нечетная – правый верхний угол. В русском словаре номер тематического поля не указывается на странице, а нумерация выглядит так: четная страница – левый нижний угол, нечетная – правый нижний угол.

4. «Тематический указатель идиом» в русском словаре располагается после корпуса словарных статей (с. 319–339), и в этой части представлен не только тематический указатель, но и перечислены все фразеологизмы, входящие в то или иное тематическое поле, например: «**II. Физическое состояние 1. В ДЫМ <В ДЫМИНУ>. 2. В СТЕЛЬКУ, ГОЛОВА ИДЕТ <ПОШЛА> КРУГОМ»** [1, с. 47]. В китайском словаре тематический указатель (分类目录) расположен перед корпусом словарных статей (с. 4–17) и содержит только перечень тематических полей и подразделов, а перечисления фразеологизмов, входящих в то или иное поле не имеется.

5. «Алфавитный указатель идиом» в русском словаре помещен после корпуса словарных статей, в то время как в китайском словаре «上编音序索引» ‘Алфавитный указатель первой части’ расположен перед корпусом словарных статей и представляет перечень чэнъюев в алфавитном порядке в соответствии с пиньинем первого иероглифа.

6. В китайском словаре перед корпусом словарных статей приводится следующий указатель: «下编音节表» ‘Таблица слогов ко второй части’ (с. 405-…), которая представляет собой перечень слогов ко второй части словаря – словам-компонентам чэнъюев, представленных в алфавитном порядке. В русском словаре такой части нет.

7. Помимо сходства в тематических полях обоих словарей наблюдаются и существенные различия. Так, отдельные тематические поля VII (Труд, безделье), VIII (Бедность, богатство), XI (интеллектуальные способности и состояние) в русском словаре не выделяются отдельно в китайском словаре, а являются подразделами в третьем разделе 特征 ‘характеристики’ и шестом – 现象 · 状态 ‘проявление и состояние’, а поля XV (Время) и XVI (мера), выделяемые авторами русского словаря, «разбросаны» по разделам китайского словаря и гораздо менее многочисленны. Важно отметить, что авторы китайского словаря руководствовались следующими принципами при выделении подразделов внутри тематических полей: «同一小类中的各组成成语之间的关系主要有四种：（1）意义相近，如：5.01 高兴、快乐、欢乐、痛快；（2）意义相对，如：3.10 长久、短暂；（3）意义相近、相对，如：4.39 更新、改革、保守；（4）意义相关，如：4.56 恋爱、婚嫁。各成语组内部成语和成语之间大多数是意义相近的，只有少数是意义相关的» ‘Между чэнъюями, входящими в один подраздел, существует четыре основных типа связи: (1) сходные по значению, например: 5.01 高兴 快乐 欢乐 痛快 ‘радостный, быть веселым, счастливый, испытывать большое удовольствие’; (2) противоположные по значению, например: 3.10 长久、短暂 ‘длительный, короткий’; (3) сходные и противоположные по значению, например: 4.39 更新 改革 保守 ‘обновление, реформировать, сохранять/консервировать’; (4) по смыслу соотносимые друг с другом, например: 恋爱 婚嫁 ‘горячо любить, жениться’. Большая часть чэнъюев в каждом подразделе сходны друг с другом по значению, и только малая часть чэнъюев организована по принципу соотнесения смыслов’ [3, с. 1]. В русском словаре подобных типов связей не наблюдается ввиду отсутствия столь обширных подразделов, как в китайском словаре.

8. В русском словаре «Предисловие» подписано В.Н. Телией, в китайском словаре автор «Предисловия» не указан. В русском словаре после «Предисловия» помещена научная статья об идиомах В.Н. Телии «Основные особенности значения идиом как единиц фразеологического состава языка» (с. 10–16), в китайском словаре такого нет.

9. в русском словаре есть отдельная часть «Как пользоваться словарем» (с. 17–22), подписанная В.Н. Телией и Г.А. Мартыновой, в китайском словаре эти сведения коротко представлены в части «Предисловие» и не указаны в отдельной части.

10. в русском языке есть список «Условных сокращений» (с. 24), в китайском словаре такой части нет.

11. другим существенным различием является наличие в «Словаре образных выражений русского языка» такой части, как «Список фразеологических словарей, из которых использовались иллюстрации, дополняющие авторские картотеки и этимологические сведения» [1, с. 23]. В этом списке указаны «Фразеологический словарь русского языка» под редакцией А.И. Молоткова, «Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII–XX в.» под редакцией А.И. Федорова, «Школьный фразеологический словарь русского языка» В.П. Жукова и А.В. Жукова, «Русские фразеологизмы. Лингвострановедческий словарь» В.П. Фелицыной и В.М. Мокиенко и части «Условные сокращения». В китайском словаре подобная информация не приводится.

О словарных статьях. В русском и китайском словарях словарные статьи имеют следующий вид:

«11. ГОЛЫМИ РУКАМИ НЕ ВОЗЬМЕШЬ 1. *кого*. Просто так, без особых усилий не проведешь, не одурачишь (говорится с одобрением в тех случаях, когда говорящий на стороне того, кого собираются перехитрить, и с неодобрением, когда говорящий воспринимает того, о ком идет речь, с неприязнью). О смекалистом, хитром человеке. Реч. стандарт. *кого* – лицо ● Именная часть неизм. ● Порядок слов фиксир.

– Прежде чем делать замечания, – скажет Аркадий Аркадьевич, – надо усвоить правильные ударения в русских словах…Но незнакомого киоскера тоже **голыми руками не возьмешь**. Оказывается, он видел живого Чехова, и уж никому с улицы не позволит учить себя правильному произношению. *В. Росляков, Друг или раб.* Ты, Ледик, прав: **голыми руками его не возьмешь** – хитрый… Я даже растерялся. *Г. Семенов, Непротекаемый»* [1, с. 29].

«【百折不挠】bǎi zhé bù náo 无论受到多少挫折，都不退缩屈服。形容意志坚强。褒义。〔例〕为理想而奋斗要始终如一，□。| 他们既没受过高等教育，也没有金钱，有的只是火样的热情和□的毅力。‖也作“百折不回”。

〖百折不回〗bǎi zhé bù huí

〔例〕首先是马克思主义的世界观，应该是我们有极大的□的积极性与乐天精神»‘(Непоколебимый/несгибаемый) Не сдаваться, не вставать на колени, сколько бы на долю не выпало неудач. Описывает несгибаемую волю. Положительная окраска.〔пример〕Необходимо неизменно и □ (непоколебимо) бороться за идеалы. | У них нет ни высшего образования, ни денег, а только пламенная страсть и непоколебимое упорство. ‖Также встречается в следующем виде“百折不回”.

(Непоколебимый/несгибаемый) 〔пример〕В первую очередь это марксистский взгляд на жизнь, в нас заложен огромный □ (непоколебимый) энтузиазм и оптимистичный дух’ [3, с. 137].

Чертой сходства микроструктур русского и китайского словарей является то, что, во-первых, в обоих словарях словарная статья начинается с заголовочной единицы, например: «**ИЗЛИВАТЬ/ИЗЛИТЬ [СВОЮ] ДУШУ**» [1, с. 216] / «【送往迎来】» ‘Проявлять гостеприимство (провожать тех, кто уходит, и приветствовать тех, кто приходит) ’ [3, с. 181]. В русском словаре заголовочная единица написана заглавными буквами и выделена полужирным шрифтом, в китайском словаре заголовочное слово напечатано полужирным шрифтом в квадратных скобках.

Во-вторых, словарные статьи обоих словарей имеют толкование фразеологизма/чэнъюя, например: «**НА СЕДЬМОМ НЕБЕ** быть, чувствовать себя и т. п. *кто*. Совершенно, безгранично счастлив; в состоянии блаженства <…>» [1, с. 81] и «【有声有色】yǒu shēng yǒu sè 有声音，有色彩。形容表现得十分生动 <…>» ‘ (Выразительный/красочный/впечатляющий) полный звуков и красок. Выражаться очень выразительно/живо’ (Чэнъюй употребляется при описании речей, выступлений и т. д.) [3, с. 72].

В-третьих, и в русском, и в китайском словарях словарные статьи содержат сведения об эмоционально-оценочной окраске фразеологизма/чэнъюя. Следует отметить, что появление подобных сведений в дефиниции стало нововведением в русской лексикографии (обычно «эта информация дается после толкования как экспрессивно-стилистическая помета» [1, с. 8]). В предисловии к русскому словарю указано: «Новым является включение в дефиницию эмоционально-оценочного отношения говорящего к обозначаемому, помещаемого в скобках в форме “говорится с одобрением, с неодобрением” и т. п.» [1, с. 7–8]. Например: «**ТЕМНАЯ ЛОШАДКА** <…> (говорится с неодобрением)» [1, с. 51], «**КАК <СЛОВНО, ТОЧНО> РУКОЙ СНЯЛО** <…> (говорится с одобрением)» [1, с. 78]. Словарные статьи китайского словаря также содержат подобную информацию о чэнъюях, при этом, как и в русском словаре, она содержится в толковании чэнъюя (т. е. в китайском словаре чэнъюев подобная характеристика стала указываться на восемь лет раньше, чем в русском фразеологическом словаре). В предисловии к китайскому словарю указано: «3. 释义的层次：（1）介绍成语的出处或同成语有渊源关系的用例；（2）解释整个成语的意义；（3）标注成语的感情色彩（褒、贬、讽刺、诙谐等），一般的不标 <…>» ‘3. Последовательность толкования: (1) сведения о происхождении чэнъюя или прецедент использования чэнъюя, связанный с его истоками; (2) толкование значения целого чэнъюя; (3) примечание, характеризующее эмоциональную окраску (одобрение, неодобрение, ирония, грубость и т. д.)’ [3, с. 2]. Например: «【一丘之貉】 <…> 贬义» ‘ (Еноты с одного холма / Одного поля ягоды) Отрицательный оттенок (неодобрительно)’ [3, с. 4]; «【头头是道】 <…> 褒义» ‘ (Четко и логично/складно) Положительная окраска (одобрительно)’ [3, с. 83]; «【功败垂成】 <…> 含婉惜义» ‘ (Потерпеть неудачу, будучи на пороге победы) С сожалением’ [3, с. 383].

Различие микроструктур русского и китайского словарей состоит, во-первых, в том, что в русской словарной статье отсутствует фонетическая характеристика заголовочной единицы, в то время как в китайском словаре она всегда обозначается с помощью пиньинь (фонетическая система письма: способ записи китайских звуков латинскими буквами с указанием тонов), например: «【熟能生巧】shú néng shēng qiǎo» ‘Мастерство приобретается с опытом’ [3, с. 150]. Помимо чтения чэнъюя, указанного в зоне дефиниции словарной статьи, есть отдельная помета «▵», после которой следует уточнение, касающееся в том числе фонетической характеристики того или иного иероглифа, входящего в чэнъюй: «(5) 在“▵”号后用提示容易读错、写错的字、词» ‘После знака «▵» приведены напоминания о тех словах, иероглифах, которые легко прочесть или написать с ошибками’ [3, с. 2]. Например: «【患难与共】huàn nàn yǔ gòng <…> ▵ 难，不能读作nán» ‘ (Делить вместе и радости, и невзгоды) <…> (иероглиф) 难 (в данном случае) нельзя читать как nán’ (Иероглиф 难 ‘сложный’ обычно читается вторым тоном – nán, однако, в чэнъюе 患难与共 он читается четвертым тоном – nàn) [3, с. 369].

Во-вторых, в «Словаре образных выражений русского языка» в вокабулу включаются «слова-компоненты идиомы и их лексико-грамматические варианты» в угловых скобках [1, с. 19], например: «**ТЯНУТЬ <ТАЩИТЬ> ЗА УШИ**» [1, с. 152], «**ХВАТАТЬ/ХВАТИТЬ <ПЕРЕХВАТИТЬ> ЧЕРЕЗ КРАЙ**» [1, с. 153], «**ВАЛЯТЬ <ЛОМАТЬ> ДУРАКА <ДУРОЧКУ, ВАНЬКУ>**» [1, с. 156]. В китайской словарной статье есть сходный параметр, однако указывается он в самом конце, после толкования и примеров. В предисловии к «Тематическому практическому словарю чэнъюев» объясняется: «4. 在 “‖” 号后用 “也作” 指出同该条成语意义相同、文字也基本相同的成语；其中单独列条的，排在该条成语之后，注音、举例，条目外加〖〗号» ‘После знака “‖” стоит “Также бывает”, которое указывает на чэнъюи, обладающие идентичным смыслом и практически одинаковыми иероглифами, что и указанный (в заголовочной единице) чэнъюй; эти чэнъюи располагаются на отдельной строке, после указанного чэнъюя следуют по порядку фонетической характеристики, пример; сама заголовочная единица помещена в “〖〗” скобки’ [3, с. 2]. Например: «【同仇敌忾】tóng chóu dí kài <…> ‖ 也作 “敌忾同仇” 。〖敌忾同仇〗dí kài tóng chóu 〔例〕每一场演出都是台上台下悲喜与共，演员看客□» ‘(Единодушно сплотиться в ненависти к общему врагу / Плыть в одной лодке) <…> ‖ Также бывает “Объединиться против общего врага”. 〖Объединиться против общего врага〗〔Пример〕Во время каждой постановки и те, кто на сцене, и те, кто смотрит – вместе делят радость и печаль, артисты и посетители – в одной лодке’ [3, с. 369].

В-третьих, в русском словаре после вокабулы приводятся «синтаксические валентности идиом, указывающие на форму слов, сопровождающих идиому в речи, даются курсивом после вокабулы <…> Запятыми разделяются альтернативные синтаксические валентности» [1, с. 19]. Например: «**СЕРДЦЕ ПАДАЕТ/УПАЛО <ОБОРВАЛОСЬ**, реже **ОТОРВАЛОСЬ**> *у кого*» [1, с. 89], «**ДУША НЕ ЛЕЖИТ** *у кого, чья к кому, к чему*» [1, с. 92], «**[И] В УС НЕ ДУТЬ** *кто*» [1, с. 93]. В китайском словаре подобной информации нет.

В-четвертых, в «Словаре образных выражений русского языка» словарная статья содержит грамматический комментарий, включающий в себя «два вида информации: морфологическую и синтаксическую» [1, с. 21]. Оба вида информации выделяются знаком «●». В морфологической части содержатся «указания на неизменяемость идиомы в целом, на неизменяемость именной части глагольной идиомы, запреты видо-временных, падежных форм, форм множественного или единственного числа и т. п.», в синтаксической части указываются «сведения о предпочтительных конструкциях употребления, о синтаксических функциях (в форме: в роли сказуемого, определения, обстоятельства и т. п.), об особенностях употребления в составе простого или сложного предложения. Завершает синтаксическую зону указание на фиксированный или нефиксированный порядок слов-компонентов» [1, с. 21]. Например: «**ВЗЯТЬ**/реже **БРАТЬ СЕБЯ В РУКИ** <…> ● Именная часть неизм. ● Часто в инфинитивной конструкции со словами **уметь, надо** и т. п. Порядок слов нефиксир.» [1, с. 68], «**ПОДНИМАТЬ/ПОДНЯТЬ ПЛАНКУ** <…> ● Именная часть неизм. ● Порядок слов нефиксир.» [1, с. 139]. В китайском словаре подобные сведения не приводятся.

В-пятых, в словарной статье русского языка приводятся сведения о ситуации употребления фразеологизма, стилистические пометы (фам. – фамильярно, грубо-фам. – грубо-фамильярно, прост. – просторечие и т. д.), например: «**ПОСЛЕ ДОЖДИЧКА <ДОЖДИКА> В ЧЕТВЕРГ** <…> Фам.» [1, с. 308], «**КОТ НАПЛАКАЛ** <…> Неформ.» [1, с. 311]. В «Тематическом практическом словаре чэнъюев» такого нет (за исключением эмоционально-оценочной характеристики).

В-шестых, в русском словаре иллюстративный материал представлен тремя типами примеров: «цитаты из произведений художественной литературы с указанием автора, цитаты из газет и журналов с указанием автора, цитаты из газет и журналов с указанием названия источника и года, речения, созданные авторами, с пометой *(реч.).*» [1, с. 21]. Например: «**ПОД КРЫЛО <КРЫЛЫШКО>** <…> – Я познакомлю тебя с здешними барынями, я беру тебя под свое крылышко. *И. Тургенев, Отцы и дети*. Сплошь и рядом слова: «Возьмите нас под свое крыло, иначе мы истребим друг друга». И Россия брала. *Аргументы и факты, 1992.* Одно дитё – свет в окошке… А мое дитё весь свет мне застило. Чуть чего, бывало, нашкодит, я его, как курица-парунья, под крылышко. Школу бросил – под крыло, пить взялся – обратно туда же… *В. Астафьев, Солдат и мать*»

[1, с. 137]. Иллюстративный материал в китайском словаре представлен гораздо менее полно. Как описывается в предисловии, в рамках словарной статьи приведены «сведения о происхождении чэнъюя или прецедент использования чэнъюя, связанный с его истоками» [3, с. 2]. Значительная часть иллюстративного материала китайского словаря представлена выдержками из таких классических китайских произведений, как канонические книги и исторические записи. В отличие от русского словаря, примеры из газет и журналов не приводятся. Например: «【不偏不倚】 <…> 宋·朱熹 «中庸章句» 题下注: "中者，不偏不倚，无过不及之名。" 原指儒家的 "中庸之道"» '(Не склоняться ни на одну, ни на другую сторону, обр. беспристрастный, справедливый) <…> Чжу Си, династия Сун «Комментарии к (конфуцианскому канону) Учение о середине» комментирует заглавие следующим образом: "Посредник – это тот, кто не склоняется ни на одну, ни на другую сторону, свободный от излишнего и недостаточного". Первоначально обозначало "стремление избежать крайностей, достичь золотой середины" (в учениях) конфуцианской школы' [3, с. 172]. «【中庸之道】 <…> 语本 «论语·雍也»: "中庸之为德也，其至矣乎！"» ' (Принцип золотой середины (стремление не впадать в крайности)) <…> Выражение происходит из «Лунь Юй (Глава 6. Вот Юн)»: "Срединный путь – есть добродетель и означает достижение идеала!" [3, с. 172].

Проведенное исследование позволяет заключить следующее: русские и китайские фразеологические словари на уровне макроструктуры имеют больше различий, чем сходств. Сходства в первую очередь обусловлены сходными принципами создания словарей (обязательное наличие предисловия, корпуса словарных статей и заключения, система указателей: по алфавиту, по словам-компонентам). Различия же в большей степени обусловлены культурно-языковыми особенностями России и Китая. На уровне микроструктуры различий между двумя словарями больше. В первую очередь это связано с различием в строе языка (в «Словаре образных выражений русского языка» уделяется особое внимание грамматическим характеристикам фразеологизмов, в китайском словаре такого нет; фонетическая характеристика представлена в китайском словаре, а в русском нет) и с лексикографической традицией (в русском словаре большая часть примеров приведена из художественной литературы, газет и журналов, в то время как в китайском словаре основой для иллюстраций служат канонические древние книги). Небезынтересно отметить, что то, что в отечественной лексикографии стало нововведением (введение в дефиницию словарной статьи эмоционально-оценочного отношения), использовалось в китайской лексикографии задолго до появления в России («Тематический практический словарь чэнъюев» вышел в Китае в 1987 г., на 8 лет раньше, чем «Словарь образных выражений русского языка», вышедший в 1995 г.).

Перспективы дальнейшего исследования связаны с использованием результатов статьи при дальнейшем сравнительно-сопоставительном анализе русского и китайского фразеологических словарей на предмет выявления их сходств и различий. Статья предназначена для русских студентов, изучающих китайский язык, и китайских студентов, изучающих русский язык, лингвистов, переводчиков, преподавателей высших учебных заведений и аспирантов.

Библиографический список

1. *Словарь образных выражений русского языка*. Под ред. В.Н. Телия. Москва: Отечество, 1995.
2. Телия В.Н. *Типы языковых значений: связанное значение слова в языке*. Москва: Международные отношения, 1981.
3. 分类使用成语词典. 编 高光烈. 吉林：吉林文史出版社，1987. *(Тематический практический словарь чэнъюев*. Сост. Гао Гуанле. Цзилинь: Издательство литературы и истории Цзилиня, 1987).
4. 马国凡. 成语简论. 辽宁：辽宁人民出版社，1962. (Ма Гофань. *Коротко о чэнъюях*. Ляонин: Народное издательство Ляонина, 1962).
5. 马国凡. 成语. 呼和浩特：内蒙古人民出版社，1998. (Ма Гофань. *Чэнъюи*. Хух-Хото: Народное издательство Внутренней Монголии, 1998).

References

1. *Slovar' obraznyh vyrazhenij russkogo yazyka*. Pod red. V.N. Teliya. Moskva: Otechestvo, 1995.
2. Teliya V.N. *Tipy yazykovyh znachenij: svyazannoe znachenie slova v yazyke*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1981.
3. 分类使用成语词典. 编 高光烈. 吉林：吉林文史出版社，1987. *(Tematicheskij prakticheskij slovar' ch`en`yuev*. Sost. Gao Guanle. Czilin': Izdatel'stvo literatury i istorii Czilinya, 1987).
4. 马国凡. 成语简论. 辽宁：辽宁人民出版社，1962. (Ma Gofan'. *Korotko o ch`en`yuyah*. Lyaonin: Narodnoe izdatel'stvo Lyaonina, 1962).
5. 马国凡. 成语. 呼和浩特：内蒙古人民出版社，1998. (Ma Gofan'. *Ch`en`yui*. Huh-Hoto: Narodnoe izdatel'stvo Vnutrennej Mongolii, 1998).

Статья поступила в редакцию 02.06.25

УДК 81-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-394-397

Alimbayeva G.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Faculty of Bashkir Philology, Oriental Studies and Journalism, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: alimbaewa5@mail.ru*
Bakhtiarova A.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Faculty of Bashkir Philology, Oriental Studies and Journalism, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: alfira-b1@yandex.ru*
Sanyarova R.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Faculty of Bashkir Philology, Oriental Studies and Journalism, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: ramilya1612@yandex.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CATEGORY OF PLURALITY IN BASHKIR AND KYRGYZ LANGUAGES. The article presents a comparative study of the features of the number category of the Bashkir and Kyrgyz languages. Being characteristic of all languages of the peoples of the world, the category of numbers as an object of scientific research has attracted and continues to attract the attention of both foreign and Russian authors not only in the field of linguistics, but also in the field of philosophy, mathematics, logic, etc. There is a fairly extensive literature devoted to the peculiarities of this category, including in the comparative aspect in Turkic linguistics. Most of the research in this area focuses on a comparative analysis of the grammar of a particular Turkic language with the Russian language. Works based on the comparison of grammars of the Turkic languages proper are much less common, which, in particular, also applies to grammars of the Bashkir and Kyrgyz languages. The comparative analysis reveals common and specific features of the number category in Bashkir and Kyrgyz linguistics.

Key words: **number category, singular, plural, noun, grammatical index, means of expressing plurality**

Г.Г. Алимбаева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: alimbaewa5@mail.ru*
А.Н. Бахтиярова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: alfira-b1@yandex.ru*
Р.Р. Саньярова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: ramilya1612@yandex.ru*

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ МНОЖЕСТВЕННОСТИ В БАШКИРСКОМ И КИРГИЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена сравнительно-сопоставительному изучению особенностей категории числа башкирского и киргизского языков. Являясь характерной для всех языков народов мира, категория числа как объект научного исследования привлекала и продолжает привлекает внимание зарубежных и отечественных авторов не только в области языкознания, но и в сфере философии, математики, логики и т. п. Довольно обширная литература, посвященная особенностям данной категории, в том числе и в сравнительном аспекте, имеется и в тюркском языкознании. Большинство исследований этого плана посвящено сравнительно-сопоставительному анализу грамматики конкретного тюркского языка с русским языком. Работ, основанных на сравнении грамматик собственно тюркских языков, намного меньше, что, в частности, касается также грамматик башкирского и киргизского языков. В ходе сравнительного анализа были выявлены общие и специфичные черты категории числа в башкирском и киргизском языкознании.

Ключевые слова: **категория числа, единственное число, множественное число, имя существительное, грамматический показатель, средства выражения множественности**

Будучи характерным для всех языков мира, количество как грамматическая категория привлекала и продолжает привлекать внимание исследователей в области как зарубежной, так и отечественной лингвистики. Довольно основательно изучена данная категория и в тюркском языкознании. Среди исследователей, посвятивших свои труды описанию категории числа в тюркских языках, следует назвать таких исследователей, как М. Казем-Бек, Т. Ковальский, К. Гренбек, Ж. Дени, Н.К. Дмитриев, А.Н. Кононов, А.Н. Щербак, Н.А. Баскаков, В.А. Богородицкий, В.Г. Гузев и Д.Н. Насилов, К.М. Любимов и др. В сопоставительном плане с другими языками изучена категория числа в исследованиях таких авторов, как К.П. Сеитова (русский язык в сравнении с каракалпакским), Дж. Буранов (английский и тюркские языки), Б.Х. Аязбаев (казахский и русский языки), О.В. Захарова, З.К. Дербишева, Р.М. Токсоналиева, Г.К. Садырова (русский и киргизский языки), Н.А. Чоробаева (киргизский, русский и английский языки), М.И. Мирзахидова (киргизский и узбекский языки) [1, с. 202–204], К.З. Ахмеров, Р.Н. Терегулова, Э.Ф. Рахимова (русский и башкирский языки). В башкирском языке категория числа явилась предметом исследований Н.К. Дмитриева, Дж.Г. Киекбаева, М.Х. Ахтямова, В.Ш. Псянчина и многих других. В киргизском языкознании в данном направлении можно назвать имена таких авторов, как И.А. Батманов, К. Бакеев, К. Дыйканов, Д. Исаев, Н.Ө. Чечейбаева, С. Кудайбергенов, К. Акматов, К. Абдувалиев, С. Давлетов, Т. Садыков и др. Несмотря на довольно обширную литературу, вопросы сопоставительного изучения категории числа тюркских языков, в частности башкирского и киргизского, остаются открытыми и требуют разрешения, чем и обусловливается актуальность темы данной научной статьи.

Цель настоящей статьи заключается в сопоставительном анализе категории множественности башкирского и киргизского языков.

Исходя из поставленной цели, в работе решаются следующие задачи:

1) обзор литературы по башкирскому и киргизскому языкознанию в области категории числа;

2) описание семантических групп существительных в башкирском и киргизском языках с целью передачи значения множества однородных предметов;

3) сравнительный анализ основных средств выражения множественности в башкирском и киргизском языках и привносимых ими специфических смысловых оттенков.

Научная новизна статьи определяется тем, что она является первой попыткой сравнительного анализа категории числа башкирского и киргизского языков.

Теоретическая значимость исследования заключается в подробном сравнительном анализе категории числа в башкирском и киргизском языках, а также систематизации основных средств выражения множества и привносимых ими смысловых оттенков в сопоставляемых грамматиках.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования полученных выводов в дальнейших исследованиях по сравнительно-сопоставительной лингвистике тюркских языков.

Основным методом исследования явился сравнительно-сопоставительный анализ языковых фактов.

Как известно, практически в каждом языке под категорией числа объединяются формы единственного и множественного чисел (в башк. языке – *берлек, күплек һан;* в киргизском – *жекелик, көптүк сан*) имен существительных, а также слов, относящихся к именным частям речи.

Форма единственного числа не имеет специальных грамматических показателей, она не выражается морфологическими средствами [1, с. 307; 2, с. 128]. Значение единства определяется только контекстом. Неверным является утверждение о том, что каждое слово, к которому не присоединен аффикс множественности, имеет форму единственного числа. Например, под словом *китап 'книга'* в зависимости от контекста может подразумеваться как «одна книга», так и «много книг»: ***Булат китап уҡып ултыра*** *'Булат сидит и читает книгу'.* ***Өҫтәлдән түшәмгә тиклем китап, гәзит-журнал өйөлгән*** *'От стола до потолка груды книг, газет, журналов'* [1, с. 307].

Категория числа детально исследована как в академической грамматике башкирского языка, так и в грамматике киргизского языка [2, с. 127–135; 3, с. 117–122]. В этих работах говорится о возможности выделения нескольких семантических групп существительных, используемых для выражения множества одинаковых предметов:

а) слова с семантически обобщенным значением: ***калк*** (кирг.) – ***халыҡ*** (башк.) *'народ',* ***мал*** (кирг.) – ***мал*** (башк.) *'скот',* ***куш*** (кирг.) – ***ҡош*** (башк.) *'птица':* (кирг.): ***Кыргыз эли бир үй-бүлөдөй ынтымакта-биримдикте жашаган калк*** (К. Кошалиев). *'Кыргызский народ живет в единстве, как одна семья';* б) слова с конкретным предметным значением, в форме единственного числа выражающие значение вида: ***тоок*** (кирг.) – ***тауыҡ*** (башк.) *'курица'* или *'куры в общем взятые',* ***түлкү*** (кирг.) – ***төлкө*** (башк.) *'лиса'* и *'лисы в общем взятые',* ***кайың*** (кирг.) – ***ҡайын*** (башк.) *'береза'* и *'березы в общем взятые',* ***эмен*** (кирг.) – ***имән*** (башк.) *'дубы'* и *'дубы в общем взятые':* (башк.): ***Тауыҡ йыш үлһә, бер тауыҡҡы аҙбарға күмергә, ти*** (Ф. Хисаметдинова). *'Если куры часто умирают, говорят, нужно одну курицу в сарае закопать'.* (кирг.): ***Суу сактагычта карп, карес, сазан, алабуга жана шортан жасалма түрдө камдалган*** (L.MacAdam). *'В водохранилище искусственно водятся карп, карп, карп, окунь и щука';* в) имена с обозначением племени, рода, национальности: ***орус*** (кирг.) – ***урыҫ*** (башк.) *'русский',* ***татар*** (кирг.) – ***татар*** (башк.) *'татар',* ***чуваш*** (кирг.) – ***сыуаш*** (башк.) *'чуваш'* и др. [2, с. 128; 3, с. 118].

В обоих языках обнаруживаются используемые только в форме единственного числа тематические группы имен существительных, в форме множественного числа их семантический смысл меняется: а) слова-наименования природных явлений: ***жаан*** (кирг.) – ***ямғыр*** (башк.) *'дождь',* ***бурганак*** (кирг.) – ***буран*** (башк.) *'буран, метель',* ***чагылган*** (кирг.) – ***йәшен*** (башк.) *'молния',* ***суук, аяз*** (кирг.) – ***һыуыҡ*** (башк.) *'холод',* ***таң*** (кирг.) – ***таң*** (башк.) *'рассвет',* ***шамал*** (кирг.) – ***ел*** (башк.) *'ветер':* (кирг.): ***Дүйнөнүн 4 бурчунан келген мусулмандар зыярат кылып жаткан Мекке шаарында катуу шамал катталды*** (А. Тураркулова). *'В городе Мекка, который посещают мусульмане со всего мира, зафиксированы сильные ветры';* б) наименования времен года: ***жаз*** (кирг.) – ***яҙ*** (башк.) *'весна',* ***жай*** (кирг.) – ***йәй*** (башк.) *'лето',* ***күз*** (кирг.) – ***көҙ*** (башк.) *'осень',* ***кыш*** (кирг.) – ***ҡыш*** (башк.) *'зима':* (башк.): ***Ғәҙәттәгесә, ҡыш көттмәгәндә ҡапыл килде лә ҡуйҙы*** («Башҡортостан ҡыҙы» журналы). *'Как обычно, зима пришла неожиданно';* в) отглагольные имена, абстрактные имена существительные, образованные от глаголов: ***бөлүү*** (кирг.) – ***бүлеү*** (башк.) *'деление',* ***агартуу*** (кирг.) – ***белем биреү*** (башк.) *'образование',* ***ачылыш*** (кирг.) – ***асыш*** (башк.) *'открытие',* ***каттоо*** (кирг.) – ***теркәү*** (башк.) *'регистрация',* ***ыйлоо*** (кирг.) – ***илау*** (башк.) *'плач':* (кирг.): ***Билим берүү министрлигин Агартуу министрлиги деп атап, уңгубузга кайттык*** (М. Эсенгулова). *'Мы вернулись к корням, назвав Министерство образования Министерством просвещения';* г) другие имена существительные с отвлеченными собирательными значениями: ***актык*** (кирг.) – ***аҡлыҡ*** (башк.) *'белизна, чистота',* ***дыйканчылык*** (кирг.) – ***игенселек*** (башк.) *'земледелие',* ***айып*** (кирг.) – ***ғәйеп*** (башк.) *'вина',* ***үнөм*** (кирг.) – ***иҡтисад*** (башк.) *'экономика',* ***коом*** (кирг.) – ***йәмғиәт*** (башк.) *'общество',* ***суук*** (кирг.) – ***һыуыҡ*** (башк.) *'холод':* (башк.): ***«Һанлы иҡтисад» милли проекты тәҡдим итә*** («Дим буйҙары» гәзите). *'Нацпроект «Цифровая экономика» рекомендует';* д) географические и астрономические понятия: ***Уфа, Стерлитамак, Бишкек, Ош, Алтын Казык*** (кирг.) – ***Тимер ҡазыҡ*** (башк.) *'Полярная звезда',* ***Саманчынын жолу*** (кирг.) – ***Ҡош юлы*** (башк.) *'Млечный путь':* (кирг.): ***Ушул идеяны Саманчынын жолу жөнүндөгү легенда ого бетер тереңдетип, ага символикалык маани берет*** (С. Жигитов). *'Эта идея еще больше углубляется легендой о Млечном Пути, придавая ей символическое значение';* е) имена собственные, при использовании которых в форме множественного числа подразумеваются все члены семьи носителя этого имени; ж) вещественные имена существительные, то есть имена веществ, не поддающихся счету: ***суу*** (кирг.) – ***һыу*** (башк.) *'вода',* ***сүт*** (кирг.) – ***һөт*** (башк.) *'молоко',* ***кымыз*** (кирг.) – ***ҡымыҙ*** (башк.) *'кумыс',* ***каймак*** (кирг.) – ***ҡаймаҡ*** (башк.) *'сметана',* ***ун*** (кирг.) – ***он*** (башк.) *'мука',* ***кум*** (кирг.) – ***ҡом*** (башк.) *'песок',* ***кан*** (кирг.) – ***ҡан*** (башк.) *'кровь',* ***жем*** (кирг.) – ***ем*** (башк.) *'пища':* (кирг.): ***Бышырылган сүт пастеризацияланган үйдүн сүтүнөн даярдалат*** (Касиет Кубанычбек кызы). *'Топленое молоко производится из пастеризованного коровьего молока';* з) наименования парных предметов, названия парных частей тела человека или животных: ***кол*** (кирг.) – ***ҡул*** (башк.) *'рука',* ***көз*** (кирг.) – ***күҙ*** (башк.) *'глаз',* ***алакан*** (кирг.) – ***ус*** (башк.) *'ладонь',* ***бут*** (кирг.) – ***аяҡ*** (башк.) *'нога',* ***ийин*** (кирг.) – ***яурын*** (башк.) *'плечо',* ***тизе*** (кирг.) – ***тубыҡ*** (башк.) *'колено',* ***маасы*** (кирг.) – ***ситек*** (башк.) *'иччига',* ***өтүк*** (кирг.) – ***итек*** (башк.) *'сапог',* ***чокой*** (кирг.) – ***быйма*** (башк.) *'валенок',* ***мээлей*** (кирг.) – ***бейәләй*** (башк.) *'варежка';* и) наименования месяцев, частей света: ***февраль, март, батыш*** (кирг.) – ***көнбайыш*** (башк.) *'запад',* ***чыгыш*** (кирг.) – ***көнсығыш*** (башк.) *'восток'* [2, с. 129–130].

В грамматике башкирского языка принято рассматривать два вида множественного числа: индивидуальная множественность и коллективная множественность [4, с. 24]. В киргизской грамматике такое подразделение не наблюдается. Индивидуальная множественность обозначает совокупность одинаковых предметов, объединенных общим признаком: *уҡыусылар 'ученики',* *ағастар 'деревья',* *ҡоштар 'птицы'* и т. д. Коллективная множественность указывает на объединение в одну группу различных людей, личностей, отличающихся между собой: ***Ғәлиәләрҙең уҡытыусыһы*** *'учитель Галии и ее одноклассников';* ***Ғәлимдәрҙең йорто*** *'дом Галима и его семьи';* *Салауаттар,* ***Батыршалар иле Башҡортостан*** *'родина Салавата, Батырши и других, им подобных'.*

В сравниваемых нами языках выражение значений множественного числа осуществляется посредством лексических, морфематических и синтаксических средств. Морфематический способ образования форм множественного числа заключается в присоединении к именам существительным башкирского и киргизского языков аффикса *–лар* и его фонетических вариантов, обычно располагающихся между словообразующими и формообразующими аффиксами, то есть после словообразующих и перед формообразующими.

Присоединение аффиксов множественности может привносить в значение имен существительных различные смысловые оттенки в зависимости от той или иной семантики, а именно:

1) значение неограниченного множества (не одно, а много) предметов: ***кумурскалар*** (кирг.) – ***ҡырмыҫҡалар*** (башк.) *'муравьи',* ***курттар*** (кирг.) – ***ҡорттар*** (башк.) *'черви, червяки',* ***көпөлөктөр*** (кирг.) – ***күбәләктәр*** (башк.) *'бабочки',* ***коңуздар*** (кирг.) – ***ҡуңыҙҙар*** (башк.) *'жуки',* ***чымчыктар*** (кирг.) – ***ҡоштар*** (башк.) *'птицы',* ***талаалар*** (кирг.) – ***далалар*** (башк.) *'степи',* ***өзөндөр*** (кирг.) – ***үҙәндәр*** (башк.) *'долины',* ***мугалимдер*** (кирг.) – ***уҡытыусылар*** (башк.) *'учителя',* ***жаштар*** (кирг.) – ***йәштәр*** (башк.) *'молодые, молодежь',* ***иттер*** (кирг.) – ***эттәр*** (башк.) *'собаки',* ***балдар*** (кирг.) – ***балалар*** (башк.) *'дети'* и т. д.: (кирг.): ***Бардык скульптуралар жергиликтүү темир усталар тарабынан***

жасалған жана бул жерден мотоциклди канаттары, ажыдаарлары, жасалма отургучтары жана жомоктогудай фигуралары менен көрө аласыз (L.MacAdam). *'Все скульптуры сделаны местными кузнецами, и здесь вы можете увидеть мотоцикл с крыльями, драконами, искусственными сиденьями и сказочными фигурами'*;

2) значение разнородности и делимой множественности этих предметов: ***таштар*** (кирг., башк.) *'различные камни'*, ***куштар*** (кирг.) – ***ҡоштар*** (башк.) *'разные птицы'*, ***малдар*** (кирг., башк.) *'разный скот'*, ***арчалар*** (кирг.) – ***артыштар*** (башк.) *'можжевельники'*, ***жыгачтар*** (кирг.) – ***ағастар*** (башк.) *'разные деревья'*, ***теректер*** (кирг.) – ***тирәктәр*** (башк.) *'ивы'*, ***моюлдар*** (кирг.) – ***муйылдар*** (башк.) *'деревья черемухи'*, ***карагаттар*** (кирг.) – ***ҡарағаттар*** (башк.) *'разная смородина'* и т. д.: (кирг.): ***Эмен же жаңгак сыяктуу катуу жыгачтар, мисалы, карагай же пихта сыяктуу жумшак даректарга караганда жалпысынан тыгызыраак жана бышык*** (RoleCatcher). *'Твердые породы дерева, такие как дуб или орех, обычно более плотные и долговечные, чем хвойные породы, такие как сосна или пихта'*. (башк.): ***Бәкселарҙа ҡарағаттар бешә башланы, уңған хужабикәләр емештәрҙән ҡайнатмалар әҙерләй*** («Башҡортостан» гәзите). *'В садах начали созревать смородины, умелые хозяйки готовят отвары из ягод'*;

3) у наименований парных предметов – «на наличие у этих предметов различных видов, сортов, либо нескольких пар» [2, с. 132]: ***өтүктәр*** (кирг.) – *итектәр* (башк.) *'сапоги'*, ***мээлейлер*** (кирг.) – *бейәләйҙәр* (башк.) *'варежки'*: (кирг.): ***Орусияда жасалган кийиз өтүктөр Ugg өтүк деп аталган чет элдик бут кийимдерге жакшы альтернатива болуп калды*** (Ky.modern-info.com). *'Войлочные сапоги российского производства стали хорошей альтернативой иностранной обуви, известной как угги'*;

4) в названиях неисчислимых веществ – смысл того, что эти вещества бывают разных видов, разного происхождения, разных сортов: ***буудайлар*** (кирг.) – ***бойҙайҙар*** (башк.) *'пшеницы'*, ***майлар*** (кирг.) – ***майҙар*** (башк.) *'масла,* ***кумдар*** (кирг.) – ***ҡомдар*** (башк.) *'пески'*, ***карлар*** (кирг.) – ***ҡарҙар*** (башк.) *'снега'* и т. д.: (кирг.): ***Жашыл сымал, ошондой эле кызгылт дандуу буудайлар да бар*** (Tyup.net). *'Есть как зеленые, так и розовые цельнозерновые пшеницы'*. (башк.): ***Балтик тауыштарын тыңлап ята Мамыҡ кеүек йомшаҡ аҡ ҡомдар*** (Т. Ҡарамышева). *'Прислушиваются к звукам Балтики Мягкие, как пух, белые пески'*. Существительные, обозначающие явления природы, при принятии окончаний множественного числа означают их повторение или продолжение во времени: ***ямғырҙар*** (башк.) *'дожди'*, ***көндәр*** (башк.) *'дни'*, ***һыуыҡтар*** (башк.) *'холода'*, ***яҙҙар*** (башк.) *'весны'*, ***көҙҙәр*** (башк.) *'осени'* и т. д.: (башк.): ***Апрелдең һуңғы аҙнаһында Башҡортостанда йәшәүселәрҙе йәшенле ямғырҙар һәм төнгө һыуыҡтар көтә*** («Башҡортостан» гәзите). *'В последнюю неделю апреля жителей Башкирии ждут грозовые дожди и ночные морозы'*;

5) у имен собственных (личных имен, фамилий и т. д.) – значение того, что упоминаемыу человек и его окружение представляют единое целое (семья, друзья, близкие и т. д.): ***Алиханлар*** (кирг.) *досл. 'Алихан и его родственники'*. ***Байбулатовтар*** (башк.) *досл. 'семья Байбулатовых, их родственники'* [3, с. 119]: (башк.): ***Таулыбайҙың Ғәбделвәли улынан Сәйәховтар, Баймөхәмәтовтар, Вәлиевтәр, Хабрахмановтар, Татлыбаевтар, Мәғәфүровтар, Бәхтиевтар, Суфияновтар тармаҡланып китә*** («Урал» гәзите). *'От Габдулвалея Таулыбаевича пошли ветви Саяховых, Баймяхаметовых, Валеевых, Хабрахмановых, Татлыбаевых, Магафуровых, Бахтиевых, Суфияновых'*;

6) в некоторых случаях – значение собирательности: ***туугандар*** (кирг.) – ***туғандар*** (башк.) *'родственники'*, ***жаштар*** (кирг.) – ***йәштәр*** (башк.) *'молодежь'*: (кирг.): ***2023 жылы 4 августта президент «Жаштар жөнүндө» Кыргыз Республикасынын мыйзамына кол койгон*** (Sputnik Кыргызстан). *'4 августа 2023 года президент подписал закон Кыргызской Республики «О молодежи»'*;

7) семантику приблизительности времени, возраста и места (в башкирском языке) ***ай урталарында*** *'примерно в середине месяца'*, ***биш йәштәрҙә*** *'где-то в пятилетнем возрасте'*, ***сәғәт ундарҙа*** *'часов в десять'*, ***тау аҫтарында*** *'где-то под горой'* и т. д. [3, с. 120]: (башк.): ***Алты йәштәрҙә уйнап йөрөнөк беҙ, Ете йәштәрҙә Саҡ-Суҡ булдыҡ беҙ*** («Саҡ менән Суҡ бәйете»). *'В шестилетнем возрасте мы играли, а в семь лет стали Сак и Суком'*. ***Ай аҙаҡтарында алмағас сатырҙарын формалаштыра*** («Көнгәк» гәзите). *'В конце месяца яблоня формирует кроны'*. В отношении имен существительных киргизского языка данная особенность также характерна, однако это положение в грамматике данного языка приписывается к неодушевленным именам существительным и рассматривается в части передачи собирательного значения [2, с. 132]: ***октябрларда*** (кирг.) *'примерно в октябре'*: (кирг.): ***Алар менен жылдын каалаган убагында таанышууга болот, бирок жай айларында ал жакка өзгөчө туристтер көп келишет*** (L.MacAdam). *'Их можно встретить в любое время года, но особенно часто они посещаются туристами в летние месяцы'*;

8) в башкирском языке аффикс *-лар / -ләр* при существительных с собирательным значением указывает на неопределенное множество обозначаемых объектов или определенный ареал распространения: ***Илдәр, ҡитғалар*** *һайын бер үк хәл 'В каждой стране, на каждом континенте одно и то же'* [4, с. 24]. Данное свойство, возможно, характерно и для киргизского языка, однако об этом в рассмотренных нами источниках не упоминается;

9) аффикс множественного числа в названиях административных единиц обозначает группу лиц, проживающих в определенном округе: (башк.): ***Быйыл стәрлетамаҡтар һыр бирмәне*** *'В этом году стерлитамаковцы не дали маху'*. Некоторые из подобных лексем имеют вариативные формы: *бөрйәндәр – бөрйәнлеләр 'бурзянцы'*, *мәскәүҙәр – мәскәүлеләр 'москвичи'* [2, с. 119]. Это явление также характерно и для киргизского языка: (кирг.): ***Ушул кезге чейин ал петербургдуктардын арасында дагы, туристтердин арасында дагы сейилдегендин сүйүктүү жайы бойдон калууда*** (L.MacAdam). *'До сих пор он остается излюбленным местом прогулок как среди петербуржцев, так и среди туристов'*;

10) в башкирском языке абстрактные существительные посредством аффикса множественного числа приобретают конкретные предметные значения, их значение усиливается: *якшылыҡтар 'блага'*, *изгелектәр 'добродетели'* и т. д.: (башк.): ***һиңә, улым, яҡшылыҡтар ғына теләйем*** (Д. Арысланова). *'Желаю тебе, сынок, всего наилучшего'* [4, с. 24];

11) в башкирском языке аффикс *-лар / -ләр* изредка может передавать и значение единственного числа: (башк.): ***Баштарымды*** *ашама 'не губи меня'* досл. *'не разъедай мои головы'*; ***Өфөләргә*** *барам әле… 'В Уфу поеду-ка я…'*;

12) особую роль играют формы множественного числа имен собственных, а также наименований отдельных предметов в тексте башкирских народных песен, где они используются не для передачи значения множественности, а с целью усиления эмоциональной экспрессивности и достижения полноты рифмующихся слогов: ***Ағиҙелкәйҙәрҙең,*** *ай, буйында, һандуғастар һайрай муйылда 'На берегу, ай, Агидели, Соловьи поют на черемухе'*; ***Төштәремдә*** *күреп, ай ҡыуанам, һүҙ әйтәйем тиһәм, уянам 'Видя во сне, эй радуюсь, Хочу слово сказать, просыпаюсь'*; *Ирәндеккәй тауҙа йөрөгәнемдә, Уң* ***ҡанатҡайҙарым*** *ат булды 'Когда бродил я по Ирендыку, правым крылом моим был конь'* [3, с. 120].

В результате анализа значений, приобретаемых именами существительными при присоединении показателей множественного числа, было обращено внимание на специфические явления, наблюдаемые в башкирском и киргизском языках в отношении форм множественного числа терминов родства. Так, в обоих языках аффикс множественности *-лар* обычно присоединяется непосредственно к основе, исключения могут составлять только термины родства, в которых данный аффикс может располагаться после показателя принадлежности. Особенностью таких форм киргизского языка является то, что они могут использоваться в целях выражения уважительного отношения к предмету речи, в частности, к родному и близкому человеку, например: *Дуулат* ***акемдер*** *келиштиби? 'Пришел ли мой дядя Дулат?'*. В башкирском языке такие формы обозначают коллективную множественность: ***апайымдар*** *'моя сестра и ее семья'*, ***әсәйемдәр*** *'мама и близкие ей люди, папа, к примеру'*, ***еңгәмдәр*** *'моя сноха со своей семьей, к примеру'*: ***Өфөлә йәшәгән апайымдар кисләтеп кенә ҡунаҡҡа ҡайтып төштөләр*** (М. Ғәйфуллина). *'Сестра со своей семьей вечером приехала в гости'* [2, с. 119; 3, с. 132; 5, с. 59].

В обоих сопоставляемых нами языках семантика множественности может передаваться не только посредством специальных аффиксов. Множественное число может выражаться также с помощью парных и повторяющихся слов: ***ит-куш*** (кирг.) – ***йыртҡыс-фәлән, бүре-маҙар*** (башк.) *'хищники'*, ***кары-жаш*** (кирг.) – ***ҡартыйәше*** (башк.) *'и стар, и млад'*, ***улуу-кичүү*** (кирг.) *'почтенные старики'*, ***эрди-катын*** (кирг.) – ***ирле-ҡатынлы*** (башк.) *'супруги'*, ***ата-эне*** (кирг.) – ***ата-әсә*** (башк.) *'родители'*, ***азык-түлүк*** (кирг.) – ***аҙыҡ-түлек*** (башк.) *'продукты'*, ***үймөк-үймөк*** (кирг.) – ***өйөм-өйөм*** (башк.) *'груда, куча'*, ***машина-машина***, ***эт-мет*** (кирг.) *'разного рода мясо'*, ***өгүз-мөгүз*** (кирг.) *'быки'*, ***ыбыр-сыбыр*** (башк.) *'мелкота, мелюзга, ребятня'*, ***сыбыҡ-сабыҡ*** (башк.) *'хворост, прутья, прутики'* и т. д. (кирг.): ***Азык-түлүк жетишсиздиги бизде эле эмес, дүйнөдө болуп жаткандыктан, албетте, баалар дагы көтөрүлө баштады*** (Ж. Акимов). *'Поскольку нехватка продуктов питания происходит не только с нами, но и во всем мире, цены, конечно же, тоже начинают расти'*. ***Жаңы жыл – кары-жаш дебей жалпы баарыбыз күткөн жакшылыктын майрамы!*** (Д. Байгутуев). *'Новый год – это праздник добра, который мы все ждем: и старые, и молодые!'*. ***Манас эпосунда кыргыз элинин бүтүндөй турмушу, салт-санаасы, элдик медицинасы, астрономиясы, адеп-ахлагы чагылдырылган*** (Multiurok.ru). *'В эпосе Манас отражена вся жизнь, традиции, народная медицина, астрономия, нравы кыргызского народа'* (башк.): ***Бына ҡапҡа тышына дүрт-биш ыбыр-сыбыр бала, унлаған өлкән кеше сыҡты*** (И. Ишбулатов). *'Вот за ворота вышло четыре-пять мелких ребятишек, около десяти взрослых'*.

Аффиксы множественности при парных существительных служат для называния совокупности разных предметов, явлений, сообществ людей и т. д.: ***емеш-еләктәр*** *'разные ягоды'*, ***күрше-күләндәр*** *'разные соседи'* (башк.): ***Ауылда ҡарт-ҡоролар, бала-сағалар ғына ҡала*** (Легенда) *'В деревне остаются только старики и дети'*. (кирг.): ***Бул бетте идиш-аяктар жонундо кызыктуу, женил жана татаал табышмактар топтолду*** (Bilim-kg.com порталы). *'На этой странице собраны забавные, легкие и сложные головоломки о посуде'*. ***Тагдырына таарынган жетим-жесирлер бир жагынан, айылдаштары, таныш-билиштери, калемдештери, курсташтары бир жагынан тооруп, Чыкебиз эмне кыларын билбей ойдолоктоп*** (О`Шакир). *'Обиженные на свою судьбу вдовы, с одной стороны, сельчане, знакомые, друзья по переписке, однокурсники, с другой стороны, не знают, что делать дальше'* [2, с. 134; 4, с. 25].

Общими для обоих языков характеристиками признаков показателей множественности является, во-первых, то, что они не присоединяются к именам су-

ществительным, определяемым словом со значением счета (количественные, приблизительные, разделительные числительные, наречия меры, неопределенные местоимения): ***жыйырма киши*** (кирг.) – ***егерме кеше*** (башк.) *'двадцать человек'*, ***отуз кыз*** (кирг.) – ***утыҙ ҡыҙ*** (башк.) *'тридцать девушек'*, ***төрт жүз кырк беш окуучу*** (кирг.) – ***дүрт йөҙ ҡырҡ биш уҡыусы*** (башк.) *'четыреста сорок пять учеников'*, ***көп киши*** (кирг.) – ***күп кеше*** (башк.) *'много людей'*, ***далай жыл*** (кирг.) – ***байтаҡ, хәтһеҙ йыл*** (башк.) *'довольно много лет'*, ***бир нече убакыт*** (кирг.) – ***бер нисә ваҡыт*** (башк.) *'несколько времени'*, ***дүртөө бала*** (башк.) *'по четверо детей'*, ***өллө күпме ҡайғы*** (башк.) *'много бед'*, ***нисәмә йыл*** (башк.) *'сколько лет'*. Однако нужно отметить и то, что при обозначении части целого аффикс множественности используется: ***ауылдың байтаҡ кешеләре*** *'довольно много людей села'*, ***күп йорттарҙа*** *'во многих домах'* и т. д. (кирг.): ***Бирок шаарда дагы көп жерлерди кыдырууга болот*** (L.MacAdam). *'Но в городе есть еще много мест, которые стоит посетить'* [2, с. 133; 3, с. 121].

Во-вторых, при однородных членах предложения, выраженных множественными формами, показатель *-лар*: а) присоединяясь к последней из них, обобщает их значение: ***Кой, эчки, козу, улактар көп*** *'Овец, ягнят, коз, козлят много'. Ср. башк.:' Тау, урман, болон, ҡырҙар ҡарҙан әрселде 'Горы, леса, луга, поля очистились от снега';* б) обозначает расчлененность упоминаемых в речи предметов или лиц в случаях, когда каждый из однородных членов используется с аффиксом множественности [2, с. 133]: (кирг.): ***Апалар, энелер, тайнелер, жээлер, тайжелер, апчелер, жеңелер, карындаштар, келиндер, кудагыйлар, кудачалар жана жалпы аялзаты, майрамыңыздар менен!*** *'Мамы, бабушки, сестры, тети, невесты и женщины в целом, с праздником!'*. ***42 гектар жерде кайыңдар, клендер, карагайлар, карагайлар, бал карагайлар, ошондой эле бир нече кылымдык эмендер жана эки жүз жылдык*** (L.MacAdam). *'На 42 гектарах растут березы, клены, сосны, пихты, кедры, а также несколько вековых дубов и двухсотлетних деревьев'*. (башк.): ***Ҡәҙерле әсәйҙәр, атайҙар, өләсәйҙәр һәм олатайҙар! Хөрмәтле тәрбиәселәр!*** *Һеҙҙең ҡулда кескәй балалар өсөн башҡорт теле буйынса ҡулланма! 'Дорогие мамы, папы, бабушки и дедушки! Уважаемые воспитатели! В ваших руках пособие по башкирскому языку для маленьких детей'*.

Значение множественности выражается также и посредством определенных синтаксических конструкций:

а) как уже было сказано выше, с помощью определяемых слов со значением счета (количественные, приблизительные, разделительные числительные, наречия меры, неопределенные местоимения): (кирг.): ***Кырк беш жылдан бери гүл өстүргөн айым*** (А. Атамбаев). *'Женщина, которая выращивала цветы сорок пять лет'*. ***Көп киши чакырып акча табам дегендер да адашат*** (Гулийпа Маметосмон кызы). *'Даже те, кто говорит, что много людей зарабатывают на звонках, ошибаются'*. ***Бир нече убакыт өткөндөн кийин, алар Алтынайды макулдугун сурабай эле кошуна айылга турмушка беришет*** (Ч. Айтматов). *'Через некоторое время они выдают Алтынай замуж за соседнюю деревню, не спрашивая ее согласия'*. ***Далай жыл кафедра башчысы, факультеттин деканы болуп иштеп, кыргыз журналисттеринин бүтүндөй бир армиясын даярдап чыгарган асыл баа устатка айланды*** (С. Алахан). *'Много лет работал заведующим кафедрой, деканом факультета, подготовил целую армию кыргызских журналистов'*. (башк.): ***Ауылыбыҙҙа ундан ашыу ғаилә өсәр, дүртәр бала тәрбиәләй*** (һөйләү телмәренән). *'В нашем селе более десяти семей воспитывают по три, по четыре ребенка';*

б) путем сравнения с множеством однородных предметов: (башк.): ***Ҡайһы бер ҡалаларҙа машина күктәге йондоҙҙар һымаҡ*** (башк.) *'В некоторых городах машин столько, сколько звезд на небе'*. Как видно из примеров, подразумеваемый во множестве предмет обозначен именем существительным в форме единственного числа, а само значение множественности передается посредством сравнения;

в) сочетание имени существительного со словами в роли сказуемого типа ***сансыз*** (кирг.) – ***һанһыҙ*** (башк.), ***эсепсиз*** (кирг.) – ***иҫәпһеҙ*** (башк.), ***эсеби жок*** (кирг.) – ***иҫәбе юҡ, иҫәбе-хисабы юҡ*** (башк.), ***саны жок*** (кирг.) – ***һаны юҡ*** (башк.) в значениях *'бесчисленный, неисчислимый, несметный'*[2, с. 135]: (кирг.): ***Кою эсепсиз*** *'Овец его не счесть'*. ***Диний багытта сырттан билим алгандардын так саны жок*** (Maralfm.kg). *'Не счесть лиц, получивших заочное образование религиозной направленности'*. ***Эсеби жок бийигиңде жылдыздын*** («Асман» ыры). *'Не счесть звезд на высоте'*. (башк.): ***Ҡатын-ҡыҙҙарһыҙ – донъя һанһыҙ!*** *'Без женщин – мир бесчислен!'* ***Фатирымды ремонтларға ярҙам итте, сәскәләренең, бүләктәренең иҫәбе юҡ*** (Г. Садиков). *'Он помог мне с ремонтом квартиры, не счесть его подарков и цветов'*.

Обобщая все вышесказанное, следует отметить, что в результате проведенного в ходе исследований сравнительного анализа категории множественности существительного в башкирском и киргизском языках существенных различий между формами выражения множественного числа не наблюдалось, в частности, во-первых, в особенностях семантических групп существительных, передающих значение множества однородных предметов. Во-вторых, в сравниваемых нами языках выделяются используемые только в форме единственного числа тематические группы имен существительных, однако меняющие свою семантику в форме множественности. В-третьих, присоединение аффиксов множественности может привносить в значение имен существительных различные смысловые оттенки. В данном аспекте обнаруживаются некоторые свойственные только одному из сравниваемых языков черты категории множественности, что особенно проявляется в использовании аффикса *-лар* при терминах родства. В-четвертых, значение множественности в башкирском и киргизском языках может передаваться с помощью парных и повторяющихся слов, а также определенных синтаксических конструкций. В-пятых, основным отличием киргизского языкознания является отсутствие в нем понятий индивидуального и коллективного множественного числа.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Впервые произведен сравнительный анализ категории числа башкирского и киргизского языков, что и составило научную новизну работы.

Работа может представлять интерес для лингвистов как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. Ниязалиева Р.А. Лингвистическая литература о категории количества в тюркских языках. *Известия вузов Кыргызстана*. 2017; № 7.
2. *Башҡорт теле. Юғары уҡыу йорттарының филология факультеты студенттары өсөн дәреслек*. Өфө: Китап, 2012.
3. Абдуллаев Э., Кудайбергенов С., Захарова О.В. и др. *Грамматика киргизского литературного языка. Фонетика и морфология.* Фрунзе: Илим, 1987; Ч. I.
4. *Грамматика современного башкирского литературного языка*. Москва, 1981.
5. Солтанбаева Х.В. *Башҡорт теле грамматикаһы. Морфология*. Өфө: Китап, 2018; Т. II.
6. Рахимова Э.Ф. *Категория числа в русском и башкирском языках (на материале имен существительных)*. Уфа: Издательство БГПУ, 2007.

References

1. Niyazalieva R.A. Lingvisticheskaya literatura o kategorii kolichestva v tyurkskih yazykah. *Izvestiya vuzov Kyrgyzstana*. 2017; № 7.
2. *Bashҡort tele. Yuғary uҡyu jorttarynyң filologiya fakul'tety studenttary өsөn dәreslek*. Өfө: Kitap, 2012.
3. Abdullaev `E., Kudajbergenov S., Zaharova O.V. i dr. *Grammatika kirgizskogo literaturnogo yazyka. Fonetika i morfologiya.* Frunze: Ilim, 1987; Ch. I.
4. *Grammatika sovremennogo bashkirskogo literaturnogo yazyka*. Moskva, 1981.
5. Soltanbaeva X.V. *Bashҡort tele grammatikahy. Morfologiya*. Өfө: Kitap, 2018; T. II.
6. Rahimova `E.F. *Kategoriya chisla v russkom i bashkirskom yazykah (na materiale imen suschestvitel'nyh)*. Ufa: Izdatel'stvo BGPU, 2007.

Статья поступила в редакцию 01.06.25

УДК 811.161142:6591 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-397-400

***Guo Yanran**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia, E-mail: yanran.guo@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF STYLISTIC FEATURES IN SOCIAL ADVERTISING OF RUSSIA AND CHINA. The objective of the article is to conduct a comparative analysis of stylistic features in social advertising texts from Russia and China, which is particularly relevant in the context of expanding intercultural interaction and globalization. The study examines and describes in detail the key stylistic devices actively used in social advertising in both countries, including comparison, metaphor, personification, antithesis, euphemism, allusion, and pun. Based on specific advertising texts, the similarities and differences in the application of these devices, conditioned by cultural traditions and the social context of Russia and China, are identified and characterized. The author concludes that Russian social advertising is characterized by a more direct and explicit call to action, whereas Chinese advertising tends toward indirect expressions and more delicate, euphemistic forms of information delivery. The obtained results possess practical significance and can be utilized in developing effective social advertising strategies that consider cultural characteristics of target audiences, as well as in educational activities within advertising, linguistics, and intercultural communication courses.

Key words: **social advertising, stylistic devices, cultural differences, intercultural communication, comparison**

Го Яньжань, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: yanran.guo@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕКСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ РОССИИ И КИТАЯ

Целью статьи является проведение сравнительного анализа стилистических особенностей текстов социальной рекламы России и Китая, что особенно актуально в условиях расширяющегося межкультурного взаимодействия и глобализации. В исследовании рассмотрены и подробно описаны ключевые стилистические приёмы, такие как сравнение, метафора, олицетворение, антитеза, эвфемизм, аллюзия и каламбур, активно применяемые в социальной рекламе двух стран. На примерах рекламных текстов выявлены и охарактеризованы различия и сходства в использовании данных приёмов, обусловленные культурными традициями и социальным контекстом России и Китая. Автор приходит к выводу, что российская социальная реклама отличается большей прямотой и призывным характером, тогда как китайская реклама склонна к косвенному выражению, более деликатным и эвфемистичным формам подачи информации. Полученные результаты обладают практической ценностью и могут быть использованы при разработке эффективных стратегий социальной рекламы с учетом культурных особенностей целевой аудитории, а также в образовательной деятельности в рамках курсов по рекламе, лингвистике и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: **социальная реклама, стилистические приёмы, культурные различия, межкультурная коммуникация, сравнение**

Социальная реклама представляет собой текст, посвящённый актуальным социальным проблемам. Она пропагандирует идеи цивилизованности и морали, повышает культурный уровень общества и помогает решать социальные вопросы. По мнению И.В. Дедковой, социальная реклама несёт в себе посыл, представленный в художественно выраженной форме. Она способна доводить до сознания людей наиболее важные факты, проблемы в обществе [1, с. 43].

Актуальность темы заключается в том, что в условиях интенсивного развития межкультурных коммуникаций и глобализации социальной жизни возрастает значение социальной рекламы как средства формирования общественных ценностей и норм. Особенно важно изучение особенностей социальной рекламы в таких странах, как Россия и Китай, имеющих глубокие исторические традиции, яркие культурные различия и существенное влияние на международной арене. Анализ и сравнение стилистических особенностей текстов социальной рекламы этих двух стран поможет лучше понять механизмы эффективного воздействия на аудиторию и учета национально-культурной специфики в формировании социальной ответственности и поведения граждан.

Целью данной работы является выявление и описание сходств и различий в использовании стилистических приемов в текстах социальной рекламы России и Китая, что позволит глубже понять культурно обусловленные подходы к созданию и восприятию рекламных сообщений. Таким образом, в качестве объекта изучения будет выступать социальная реклама России и Китая, представленная текстовыми сообщениями, включающими в себя разнообразные стилистические приемы и фигуры речи, такие как метафора, сравнение, олицетворение, антитеза, эвфемизм и аллюзия.

Из поставленной цели вытекают следующие задачи исследования: провести обзор и систематизацию существующих исследований по вопросам социальной рекламы в российском и китайском контекстах; определить наиболее распространенные стилистические приемы, используемые в социальной рекламе обеих стран; провести сопоставительный анализ конкретных примеров социальной рекламы с точки зрения используемых стилистических фигур и их культурной обусловленности; выявить специфику применения приемов, обусловленную особенностями культурного и социального контекстов России и Китая; сформулировать выводы о наиболее эффективных стилистических подходах, применимых в рамках межкультурной коммуникации.

Научная новизна исследования заключается в детальном сопоставлении культурно-специфических особенностей стилистических приёмов в контексте двух значимых мировых культур, что дополняет существующие знания в области межкультурной коммуникации и социальной рекламы.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что полученные в результате исследования данные расширяют существующие теоретические представления о связи культуры, языка и стилистических аспектов социальной рекламы, дополняя научные знания в области межкультурной коммуникации и лингвистики рекламных текстов.

Практическая значимость работы заключается в том, что её результаты могут быть использованы специалистами в области рекламы, маркетинга и социальной коммуникации для создания эффективных и культурно адекватных рекламных текстов, направленных на формирование общественного сознания и решение актуальных социальных задач в России и Китае. Кроме того, результаты анализа могут быть применены в образовательной деятельности, при разработке учебных материалов и курсов по межкультурной коммуникации и социальной рекламе.

В качестве научных методов автором использовалось комплексное сочетание, включающее сравнительно-сопоставительный анализ текстов социальной рекламы, метод контекстуального и культурологического анализа для выявления культурной обусловленности рекламных сообщений, а также метод интерпретации текстов для более глубокого понимания их семантики и прагматики в российском и китайском культурных контекстах.

В русском и китайском языках важно принимать во внимание изучение социальной рекламы. Одной из ключевых особенностей социальной рекламы является активное использование стилистических приёмов. Например, в статье Т.В. Анисимовой автор рассматривает состав и роль тропов и фигур, используемых в современной социальной рекламе, продвигающей чтение [2, с. 5–19]. Лан Жонин, Фэн Мяо, Сун Янь отмечают, что сравнительный анализ социальной рекламы Китая и России с лингвистической точки зрения позволяет понять особенности русского языка и культуры, а также выявить различия в способах выражения и их эффективности в русском и китайском языках. По их мнению, в русском языке активно используется повелительное наклонение, тогда как в китайском языке преобладают повествовательные конструкции. Согласно исследованиям Хао Линлин, социальная реклама по сравнению с коммерческой рекламой вызывает у людей больше положительных эмоций. Использование стилистических приёмов в социальной рекламе не только обогащает художественную выразительность языка рекламы, но и усиливает её воздействие и эмоциональную привлекательность [3, с. 103].

Исходя из исследований Чжу Сяоцзюнь, можно сделать вывод, что российская социальная реклама во многом схожа с китайской социальной рекламой, но между ними также существует множество различий. Эти различия в основном обусловлены историческими факторами и культурными особенностями [4, с. 46]. Под влиянием национальных, языковых и культурных традиций русская и китайская социальная реклама обладают своими уникальными чертами.

Проанализируем стилистические приёмы социальной рекламы на русском и китайском языках, их особенности, характерные черты и подходы к восприятию и переводу.

Сравнение

Сравнение основывается на сходстве между объектами. Один объект сравнивается с другим, что делает абстрактное понятие более конкретным. Например, в русском языке существует афоризм «дети – цветы жизни» (оригинальный вариант у М. Горького «дети – живые цветы земли») [5, с. 37]. В контексте социальной рекламы этот слоган призывает родителей уделять больше времени своим детям, чтобы они не чувствовали себя одинокими. В Китае детей часто сравнивают с будущим, например, 《孩子是七八点钟的太阳》(*hái zi shì qī bā diǎn zhōng de tài yáng*: букв.: ‘дети – это солнце в семь-восемь часов утра’). Это означает, что дети полны энергии и жизненных сил, как утреннее солнце. Такое сравнение впервые возникло из «Собрания высказываний Мао Цзэдуна»: 《青年人是八九点钟的太阳》(*qīng nián rén shì bā jiǔ diǎn zhōng de tài yáng*: букв.: ‘молодость – это солнце в восемь-девять часов утра’) (рис. 1).

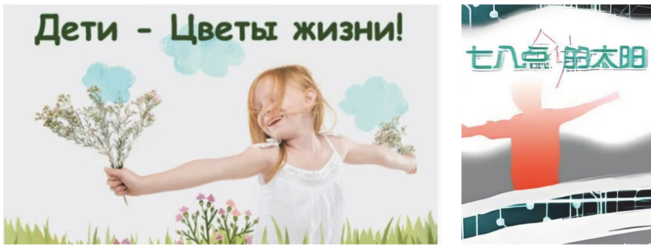


Рис. 1. Социальная реклама «Дети – цветы жизни» и «Утреннее солнце». Источник: открытые ресурсы

Метафора

Американский учёный Джордж Лакофф отметил, что «метафора – это не поверхностный риторический механизм украшения речи, а фундаментальный когнитивный агент, который организует наши мысли, оформляет суждения и структурирует язык». В результате метафора помогает выразить идею рекламы красиво и понятно. Она побуждает людей активно воспринимать её смысл, что делает социальную рекламу эффективнее. Например, лозунг «вода – источник жизни» (кит. аналог《水——生命之源》*shuǐ – shēng mìng zhī yuán*) встречается и в русских, и в китайских текстах и является примером общей метафоры. Также во время коронавируса в Китае существовали следующие лозунги: 《加油！热干面！》 (*jiā yóu! rè gān miàn!*: букв. «Ты сможешь, отварная лапша!»). Во время

эпидемии этот лозунг использовался очень часто для Уханя. Отварная (горячая сухая лапша) является фирменным блюдом Уханя на завтрак, представляющим культуру города. Это блюдо настолько сильно ассоциируется с Уханем, что в разговорной речи используют «горячая сухая лапша» вместо «Ухань». Кроме горячей сухой лапши существует множество других специфических блюд, представляющих города, например, 《炸酱面》 (*zhá jiàng miàn:* букв.: 'лапша с жареным соусом') для Пекина. Такие лозунги отражают городской и региональный характер (рис. 2).



Рис. 2. Социальная реклама «Вода – источник жизни» и «Ты сможешь, отварная лапша!». Источник: открытые ресурсы

Олицетворение

В социальной рекламе приём олицетворения используется для того, чтобы наделить живые и неживые объекты человеческими чертами. Этот стилистический приём помогает ярче подчеркнуть свойства объектов, может сделать смысл рекламы более понятным и запоминающимся для аудитории. Например, русский лозунг «У мусора есть дом» эффективно напоминает людям о том, что нельзя выбрасывать мусор где попало [5, с. 37]. В китайском языке также существует подобное олицетворение, например, в слогане《垃圾也有家，分类靠大家》 (*lā jī yě yǒu jiā, fēn lèi kào dà jiā*: букв. «Даже у мусора есть дом, сортировка зависит от всех нас»), который подчёркивает важность сортировки мусора для охраны окружающей среды (рис. 3). Есть также другой слоган: 《给垃圾一个分类的归宿，还自然一份纯净的美好》 (*gěi lā jī yī gè fēn lèi de guī sù, huán zì rán yī fèn chún jìng de měi hǎo*: букв. «Дайте мусору пристанище для сортировки, а природе – чистоту и красоту»), в китайской культуре между понятиями《家》 (*jiā*: «дом») и《归宿》 (*guī sù*:«пристанище») существует тесная связь. Дом – это не только место нашего проживания, но и прибежище для нашей души.



Рис. 3. Социальная реклама «Даже у мусора есть дом, сортировка зависит от всех нас». Источник: открытые ресурсы

Антитеза

Антитеза – это риторический приём, заключающийся в противопоставлении двух противоположных или контрастных идей, образов, понятий с целью усилить выразительность речи или подчеркнуть контраст между ними.

Антитеза в социальной рекламе часто противопоставляет читающего и нечитающего человека, представляя первого умным, а второго – глупым. Существует такой лозунг на советском социальном плакате: «Кто умён, а кто дурак! Один за книгу, другой в кабак», который создан в 1926 году в рамках кампании по борьбе с неграмотностью. В этом примере использованы лексические антонимы «умный» и «дурак», которые связанны с ролями «читающий» и «пьющий» [2, с. 13]. В Китае есть известный и легко запоминающийся слоган о дорожном движении: 《道路千万条，安全第一条！》 (*dào lù qiān wàn tiáo, ān quán dì yī tiáo*: букв.: «**Дорог тысячи – безопасность первая!**»), который часто встречается в лозунгах по пропаганде безопасности дорожного движения. В числительном 《千万》 (qiān *wàn:* «десять миллионов» (обр. «множество») подчёркивается большое количество дорог, а числительное 《第一》(*dì yī*: «первая») акцентирует внимание на приоритете безопасности. Эти два элемента создают антитезу между количеством и важностью (рис. 4).



Рис. 4. Социальная реклама «Кто умён, а кто дурак! Один за книгу, другой в кабак», **«Дорог тысячи – безопасность первая!»**). Источник: открытые ресурсы

Аллюзия

Аллюзия – это риторический приём, заключающийся в использовании ссылок на известные события, истории или культурные контексты, позволяя аудитории понять или ассоциировать скрытый смысл без прямого объяснения. Этот приём часто зависит от культурных знаний и фона аудитории.

В российской социальной рекламе часто используется приём цитирования. В такой рекламе приводятся пословицы или фактические примеры, что делает ее более убедительной. Например, лозунг «Они родились третьими» [5, с. 37]. В этом рекламном тексте используется аллюзия к А.П. Чехову, чтобы призвать людей к увеличению рождаемости. Во время коронавируса использовался лозунг «Носишь маску – встретишь Пасху». Пасха – это традиционный русский религиозный праздник. С помощью осознания русским народом своей традиционной культуры обращается внимание на эпидемию. Во время коронавируса в Китае в отношении соблюдения профилактики эпидемии употреблялся термин из китайского традиционного боевого искусства (уся) 《金钟罩》 (*Jīn zhōng zhào*: золотой колокол-щит), т. е. защита, которая не может быть ничем пробита. Например打造自己的健康金钟罩 (*dǎ zào zì jǐ de jiàn kāng jīn zhōng zhào*: букв. «Создайте свой собственный золотой колокол-щит здоровья»), 戴口罩是金钟罩(*dài kǒu zhào shì jīn zhōng zhào*: букв.: «надеть маску – словно надеть золотой колокол-щит») и слоган 疫情防控不松懈(*yì qíng fáng kòng bù sōng xiè*: букв.: «Борьба с эпидемией не ослабевает») с рисунком золотого колокола-щита (рис. 5). Такой лозунг также помогает слушателям понять важность профилактики эпидемий.



Рис. 5. Социальная реклама «Они родились третьими», «Создайте свой собственный золотой колокол-щит здоровья» и «Борьба с эпидемией не ослабевает» с рисунком золотого колокола-щита. Источник: открытые ресурсы

Эвфемизмы

Эвфемизмы – это слова или выражения, заменяющие прямые на более мягкие, вежливые или нейтральные. И в Китае, и в России в общественном транспорте часто встречается такой слоган《请给老弱病残孕让座》(*qǐng gěi lǎo ruò bìng cán yùn ràng zuò*: букв. «Уступите, пожалуйста, место старикам, инвалидам и беременным женщинам»). В Китае теперь еще существует данное выражение «爱心专座» (*ài xīn zhuān zuò*: букв.: «Места добра»), что означает имплицитную просьбу уступить место тем пассажирам, которые в нём нуждаются. Такое выражение не содержит прямого указания на определенную категорию людей с особыми потребностями и призывает людей уступить свои места тем, кто нуждается в помощи.

В некоторых китайских лозунгах, пропагандирующих защиту окружающей среды, можно заметить, что они ещё более эвфемистичны. В парках Китая часто можно встретить подобный лозунг: «小草对您微微笑，请您把路绕一绕» (xiǎo cǎo duì nín wēi wēi xiào, qǐng nín bǎ lù rào yī rào: букв.: «Травка вам улыбается, обойдите её стороной») [3, с. 102]. А в российской социальной рекламе такой лозунг «Задумайся! А ты вырастил дерево, чтобы его ломать?» (рис. 6). В России, чтобы вызвать у публики интерес, зачастую используют так называемую вопросительную конструкцию. Она нацелена на человека с целью появления в подсознании вопроса, как он бы поступил в конкретной ситуации [1, с. 44]. Таким образом, выражение в России более прямое.



Рис. 6. Социальная реклама «Места добра», «Задумайся! А ты вырастил дерево, чтобы его ломать?» Источник: открытые ресурсы

Каламбур

Одно и то же слово может иметь разные значения. Например, в китайском лозунге 《节约用水，从点滴开始》(*jié yuē yòng shuǐ, cóng diǎn dī kāi shǐ*: букв. «Экономьте воду, начиная с капель/мелочей жизни») содержащееся в нем слово 《点滴》(*diǎn dī*) использует своё многозначное значение. С одной стороны, оно может обозначать каплю воды, с другой – мелочи жизни (например, «Не забудьте закрыть кран после мытья рук»). Таким образом, это напоминает о том, что важно экономить каждую каплю воды, начиная с обычных регулярных действий. Во время коронавируса в Китае часто использовались омонимы в лозунгах. Например, В Центральном университете национальностей (中央民族大学*zhōng yāng mín zú dà xué*: букв.), чтобы приветствовать предстоящее возвращение студентов после пандемии, был использован такой лозунг: «疫别重逢，且喜平安» (в исходной версии он звучит как «一别重逢，且喜平安» (*yì bié zhòng féng, qiě xǐ píng ān*: букв. «в другой раз, когда мы встретимся снова, мы будем счастливы и в безопасности») [6, с. 74]. В данном лозунге «疫» (*yì:* «эпидемия») используется вместо созвучного «一» (*yī:* «в другой раз»), в результате приобретая значение «как только эпидемии не будет...». Также в интернет-коммуникации появился лозунг «桃过疫情» (в исходной версии он звучит как «逃过疫情» *táo guò yì qíng*: букв.: «побег от эпидемии»). В нём созвучный иероглиф «桃» (*táo*: «персик») используется вместо созвучного «逃» (*táo*: «убежать») (рис.7). По этой причине персики в сиропе были мгновенно распроданы.

В результате проведённого исследования были выявлены и подробно описаны стилистические особенности текстов социальной рекламы в России и Китае. Анализ наглядно продемонстрировал, что, несмотря на общее использование сходных стилистических приёмов, таких как сравнение, метафора, олицетворение, антитеза, эвфемизм, аллюзия и каламбур, наблюдаются значительные различия в их применении, обусловленные специфическими культурными традициями и социальным контекстом каждой из стран.



Рис. 7. Социальная реклама «Экономьте воду, начиная с капель/мелочей жизни», «В другой раз, когда мы встретимся снова, мы будем счастливы и в безопасности» и «побег от эпидемии». Источник: открытые ресурсы

Российская социальная реклама характеризуется более прямым, открытым и эмоционально насыщенным стилем подачи информации. Она часто использует яркие призывные конструкции, направленные на быструю реакцию аудитории и изменение поведения. Китайская же социальная реклама отличается более косвенным, деликатным и эвфемистичным способом выражения, что связано с глубокими конфуцианскими традициями, подчёркивающими гармонию и уважение к общественным ценностям и коллективным интересам.

Полученные результаты имеют теоретическую значимость, так как дополняют существующие представления о взаимосвязи языка, культуры и социальной рекламы, углубляя знания в области межкультурной коммуникации. Выводы и рекомендации, представленные в статье, могут быть успешно использованы для разработки эффективных рекламных стратегий, учитывающих культурные и социальные особенности целевой аудитории в России и Китае. Материалы исследования могут быть полезны при подготовке специалистов в области рекламы, маркетинга, лингвистики и межкультурных коммуникаций.

Библиографический список

1. Дедкова И.В. Социальная реклама. Тенденции развития социальной рекламы. *Известия Института систем управления СГЭУ*. 2021; № 1 (23): 42–45.
2. Анисимова Т.В, Чубай С.А. Средства выразительности в социальной рекламе о пользе чтения. *Теоретическая и прикладная лингвистика.* 2024; № 10 (1): 5–19.
3. Хао Л. Примеры часто используемых риторических приемов в социальной рекламе. *Theory Research*. 2009; № 23: 102–103.
4. Лан Ж., Фэн М., Сун Я. Анализ китайской и русской социальной рекламы с языковой точки зрения. *Spiritual Leaders(Чизи)*. 2014; № 9: 35–37.
5. Чжу С. Сравнительный анализ социальной рекламы в Китае и России. *Русский язык*. 2015; № 6: 40–46.
6. Ли Ц. Взгляд на слоганы о возвращении в вузы в Пекине и Ухане. *Китайская языковая ситуация (ZHONGGUO YUQING)*. 2020; № 2 (41): 69–79.

References

1. Dedkova I.V. Social'naya reklama. Tendencii razvitiya social'noj reklamy. *Izvestiya Instituta sistem upravleniya SG`EU*. 2021; № 1 (23): 42-45.
2. Anisimova T.V, Chubaĭ S.A. Sredstva vyrazitel'nosti v social'noĭ reklame o pol'ze chteniya. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika.* 2024; № 10 (1): 5-19.
3. Hao L. Primery chasto ispol'zuemyh ritoricheskih priemov v social'noj reklame. *Theory Research*. 2009; № 23: 102-103.
4. Lan Zh., F`en M., Sun Ya. Analiz kitajskoj i russkoj social'noj reklamy s yazykovoj tochki zreniya. *Spiritual Leaders(Chizi)*. 2014; № 9: 35-37.
5. Chzhu S. Sravnitel'nyj analiz social'noj reklamy v Kitae i Rossii. *Russkij yazyk*. 2015; № 6: 40-46.
6. Li C. Vzglyad na slogany o vozvraschenii v vuzy v Pekine i Uhane. *Kitajskaya yazykovaya situaciya (ZHONGGUO YUQING)*. 2020; № 2 (41): 69-79.

Статья поступила в редакцию 03.06.25

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-400-403

Dushina N.P., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State University named after G.R. Derzhavin (Tambov, Russia), E-mail: nataly-dushina@yandex.ru*
Matveyeva M.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State University named after G.R. Derzhavin (Tambov, Russia), E-mail: m-v-matveeva@mail.ru*

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE TYPE AND TENSE CATEGORIES OF RUSSIAN AND ENGLISH VERBS. The article studies a problem of explaining the relationship between the category of tense and specific forms of the Russian verb in comparison with the English verb when teaching Russian as a foreign language at the elementary level (A1). The main objective of the study is to find out the causes of difficulties among foreigners when studying the categories of type and tense of the Russian verb and to develop a way to present educational material in order to avoid student mistakes. For this purpose, a comparative analysis of the relationship between the categories of type and time in Russian and English is carried out. The principle from semantics to grammar is used in the analysis of verbs. A new way of presenting information on topics related to the type and time category in Russian for international students has been developed. The article will be interesting both for teachers of Russian as a foreign language and for students themselves.

Key words: **system of tenses of English verb, aspect of verb, lexical semantics, grammatical semantics, grammatical expression, defective type paradigm, marked form, multiple repetition of action, duration of action**

Н.П. Душина, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», г. Тамбов, E-mail: nataly-dushina@yandex.ru*
М.В. Матвеева, *канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», г. Тамбов, E-mail: m-v-matveeva@mail.ru*

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИЙ ВИДА И ВРЕМЕНИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛОВ

Статья посвящена проблеме объяснения связи категории времени и видовых форм русского глагола в сравнении с английским глаголом при обучении русскому языку как иностранному на элементарном уровне (А1). Основная задача исследования – выяснить причины возникновения трудностей у иностранцев при изучении категорий вида и времени русского глагола и разработать способ подачи учебного материала, чтобы избежать ошибок студентов. Для этого был произведён сравнительный анализ взаимосвязи категорий вида и времени в русском и английском языках. При анализе глаголов использо-

вался принцип «от семантики к грамматике». Был разработан новый способ представления информации по темам, связанным с категорией вида и времени в русском языке, для иностранных студентов. Данная статья будет интересна как для преподавателей русского языка как иностранного, так и для самих студентов.

Ключевые слова: **система времён английского глагола, категория вида глагола, лексическая семантика, грамматическая семантика, грамматическое выражение, дефектная видовая парадигма, маркированная форма, многократная повторяемость действия, длительность действия**

В статье представлена проблема изучения иностранными студентами категорий вида и времени русского глагола. Актуальность вопроса заключается в том, что темы, связанные с изучением этих грамматических категорий, сегодня вызывают особые затруднения. Глагол – это часть речи, наиболее семантически значимая в русском языке. Количество студентов, обучающихся в российских вузах, неуклонно растёт, а понимание категорий вида и времени русского глагола, правильность употребления глагольных форм не только на уроках, но и во время проживания в России, на наш взгляд, оставляет желать лучшего. Результаты работы будут применимы как в отношении важных научных задач, связанных с пониманием этих категорий в русском языке, так и практических задач, решение которых будет использоваться во время проведения занятий по русскому языку как иностранному.

Целью данного исследования является не только проведение сравнительного анализа русского и английского глаголов, нахождение отличий взаимодействия категорий вида и времени глаголов на стилистически и тематически разных конкретных примерах в русском и английском языке, но и разработка механизма способа подачи учебного материала по темам, связанным с изучением категорий вида и времени русского глагола.

Объектом исследования является часть русского языка, детская лёгкая поэзия и прозаические контексты, которые могут использоваться по программе «Русский язык как иностранный» на элементарном уровне на первом курсе и подготовительном отделении. Предметом исследования является глагольная лексика с точки зрения наличия или отсутствия в ней маркированной формы совершенного вида с семантикой результата действия в отношении времен русского глагола.

Задачами данного исследования являются: 1) представление общих трудностей, связанных с разностью взаимодействия категорий вида и времени русского и английского глаголов; 2) разработка начальных таблиц, наиболее важных для понимания и использования учебного материала по темам; 3) анализ глагольных форм прошедшего времени совершенного вида с грамматической семантикой результата действия и их возможностей, используемых в русском языке в поэтических контекстах с выразительными средствами и тематически разных прозаических контекстах; 4) анализ форм будущего времени с маркированной формой совершенного вида по принципу «от семантики к грамматике» в синтаксически разных контекстах; 5) анализ подачи материала в темах, связанных с употреблением двусоставных русских глаголов в учебно-методическом комплексе по русскому языку для иностранных студентов; 6) разработка последовательности подачи материала по темам; составление таблиц нового типа, небольших, но ёмких, с примерами-предложениями; 7) анализ и представление уже существующих наиболее удачных примеров подобных таблиц; 8) сравнительный анализ видовых форм в контекстах с многократной повторяемостью действия и длительностью действия в разных временах в русском и английском языках; 9) нахождение главных отличий категории вида русского глагола от английского глагола во временах в обоих языках; 10) представление изменения преимущественно всех примеров русских глаголов в разных контекстах в отношении грамматических категорий вида и времени.

В ходе сравнительного анализа категорий вида и времени русского и английского глагола мы описали и показали основную разницу: отсутствие маркированной формы совершенного вида в настоящем времени в русском языке и возможность употребления этой формы в нескольких настоящих английских временах. Чтобы избежать ошибок, связанных с подобным употреблением глагольных форм в русском языке, была создана другая последовательность основных тем изучения русского глагола, связанных с грамматическими категориями вида и времени. Мы перенесли наиболее сложные темы во второе полугодие, создали комплекс наиболее легко запоминаемых таблиц, показали учащимся принцип работы «от семантики к грамматике» для анализа глагольных форм во избежание ошибок. Также представили структуру русских глаголов с помощью двувидовых глаголов и так называемых одновидовых глаголов, изначально существующих в языке, и изменение глагольного выражения в зависимости от контекстной семантики (повторяемость действия и длительность действия).

Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что в ней показана непосредственная связь в русских глаголах лексической семантики и грамматического выражения, зависимость грамматической семантики от лексической значения глаголов в русском языке.

Практическая значимость заключается в том, что студенты-иностранцы могут не только использовать принцип анализа глагольных форм на занятиях, но и преподаватель может давать учебный материал учащимся с помощью представленного механизма, последовательности тем, способа подачи материала в процессе изучения категорий вида и времени русского глагола.

Для преподавания русского языка как иностранного, в том числе тем по изучению категорий вида и времени русского глагола, нами в первую очередь используется репродуктивно-наглядный метод для изучения учебного материала с помощью учебно-методических комплексов (УМК). Для активизации работы студентами используется коммуникативный метод, а также поисковый или эвристический метод для развития познавательной деятельности, например, анализа глагольных форм в русских фильмах и передачах. Сложность использования познавательного метода заключается в отсутствии возможности контролировать студентов в процессе изучения глагольных форм. Сегодня очень много говорится об интерактивных методах изучения учебных тем, связанных с категориями вида и времени русского глагола, но, на наш взгляд, основным методом изучения глагольных тем остаётся репродуктивно-наглядный метод. При анализе глаголов «в лексическом грамматическом освещении мы использовали универсальный оппозитивный метод теоретико-информационного представления языковых систем, открытый Н.С. Трубецким (1890–1938). Каждый элемент системы определяется с точки информационного веса» [1; 2, с. 15].

Общие трудности изучения иностранцами категорий вида и времени русского глагола связаны с разностью взаимодействия этих категорий в русском и в английском языках. Форма совершенного вида с результатом действия не употребляется в настоящем времени русского глагола, только в прошедшем и будущем, например: я сделал, я сделаю. В английском языке есть время Present Perfect – настоящее совершённое время. Например: «I have lost my pen». Литературный перевод: «Я потерял ручку». Нелитературный, но дословный и грамматически более верный, отмечающий особенность фразы: «Я имею потерянной мою ручку». В предложении говорится о том, что действие произошло в прошлом, но и в настоящем времени у меня нет ручки. Соответственно, время настоящее и совершённое одновременно. На русский язык такие предложения переводятся в прошедшем времени (за исключением действий, которые начались в прошлом и продолжаются сейчас). В русском языке подобные конструкции не употребляются. В настоящем времени мы можем использовать только форму несовершенного вида русского глагола, например: «я делаю сегодня, сейчас, в настоящее время». В русском языке предложение с указанием на разное время требует разных форм глаголов и не такое короткое, как в английском, например: «Я потерял ручку и не могу найти ее до сих пор». От студентов требуется знание этих форм глаголов и понимание, где они могут употребляться, а также употребление соответствующих наречий или предложных конструкций с местоимениями и именами существительными.

Безусловно, при чтении правила, в особенности с переводом на родной язык, у студентов возникает впечатление, что они знают и понимают, о чем идет речь. При выполнении конкретных грамматических заданий снова возникает множество вопросов, связанных как непосредственно с формами глаголов, так и с их употреблением в тексте. Обсудим эти вопросы. Большое значение в освоении соотношения вида и времени глаголов в русском языке имеют таблицы, которые приводятся в большинстве учебно-методических комплексов по русскому языку как иностранному. Именно эти таблицы показывают, что в настоящем времени нет формы совершенного вида с результатом действия. Издания, в которых нет подобных таблиц, затрудняют понимание соотношения времени и вида в русских глаголах.

Таблица 1

Соотношение вида и времени русского глагола

Несовершенный вид		Совершенный вид
Прошедшее время	я делал	я сделал
Настоящее время	я делаю	————
Будущее время	я буду делать	я сделаю

Есть другие категории, по которым изменяются глаголы. Это становится особенно важным, когда мы составляем предложения, тексты, а не пользуемся только инфинитивами, так как категория вида уже является составляющей инфинитивных форм: «что делать» – НСВ, «что сделать» – СВ. Так, например, по числам и лицам изменяются глаголы настоящего и будущего времени, а по числам и родам (единственное число: «был, была, было») – прошедшего времени. Есть ещё категория залога русского глагола. Это более высокий базовый уровень, в данной статье указанная категория не рассматривается. В русскоязычных школах категории лица отводится особое место. Все мы помним, о том, что, например, «я, мы» – первое лицо, «ты, вы» – второе лицо, «он», «она», «оно», «они» – третье лицо. При изучении русского глагола иностранцами категория лица уходит на второй план. Но без знания личных форм глаголов невозможно построить и личное предложение, поэтому используются таблицы личных местоимений вместе с глаголами, например, «я делаю», «ты делаешь», «он/она делает», «мы делаем», «вы делаете», «они делают». Порядок местоимений используется разный в УМК по русскому языку как иностранному. В нужном нам предложении («Я потерял ручку и не могу найти её до сих пор») используется

форма прошедшего времени «потерял» единственного числа и мужского рода («он»). Возможны формы женского рода, например, «потеряла (она)» и среднего рода, например, «потеряло (оно)» с использованием выразительного средства олицетворения, так как имена существительные среднего рода в русском языке не являются одушевлёнными и отвечают на вопрос «что?». Возьмём предложение из стихотворения Вероники Крыловой «Солнце лучик потеряло…», например, «Солнце по небу гуляло, / Солнце лучик потеряло». В прошедшем времени становится возможным использование и формы совершенного вида с результатом действия, например: (что сделал?) потерял.

Использование формы будущего времени совершенного вида с глаголом «потерять» чаще всего употребляется в условных конструкциях, например: «Если он ещё раз потеряет ручку, то я не буду больше ему покупать ее». Это обусловлено тем, что глаголы с негативной семантикой реже используются в будущем времени, чем в прошедшем, в предложениях разговорно-бытового стиля речи, либо в сложных предложениях. Например: «Здесь он встретил будущего императора и быстро понял, что опять лишь потеряет время…». Предложения-выводы, например: «Он потеряет время» и «Он потеряет терпение» часто используются в русском языке, но они являются следствием других предложений, в которых указываются причины и объясняется, почему автор делает такой вывод, например: «Это продолжается довольно долго. Скоро он потеряет терпение». Глагол «потеряет» часто используется в предложениях, представляющих собой логические рассуждения, требуя наречия, например: «со временем», «спустя годы». В подобных предложениях автор выступает определенным провидцем, глагол «потеряет» часто используется в исторических и фантастических контекстах.

Вернёмся к разбору русского варианта английского предложения «I have lost my pen». Русское предложение: «Я потерял ручку и не могу найти ее до сих пор». Второй глагол, который используется здесь, это «не могу найти» с отрицательной частицей «не». Тема «Употребление глаголов идти, пойти, ходить после слов надо, нужно, хотеть мочь, должен» всегда вызывает особое затруднение для студентов-иностранцев и рассматривается, как правило, во втором семестре. Изучение данной темы возможно, когда студенты уже освоили основные правила построения предложений. Лучше всего начать эту тему с вопросов, в которых употребляются двусоставные глаголы, например: «Куда вы хотите пойти сегодня вечером?». Освоив такие вопросы, студенты начинают строить ответы в виде утвердительных повествовательных предложений, например: «Я хочу пойти в парк». Студентам знакомы уже формы составных русских глаголов, например: «люблю играть», «будем учиться», где второе слово всегда инфинитив, по темам «Свободное время», «Мой день», «Моя семья», «Учёба», «О себе», «Мой друг». Необходимо повторить изменение глаголов «хотеть» и «мочь» в настоящем и прошедшем времени по лицам. Для этого обязательно надо давать таблицы для запоминания, а также таблицы с глаголами «пойти», «идти» (однократное действие), «ходить» (повторяющееся действие) с примерами-предложениями, где повторяющееся действие всегда сочетается с маркерами, например: «каждый день», «периодически», «по вечерам», «по выходным», «по будням» и другими. Так, например, учебный комплекс Щербаковой О.М. «Русский язык без преград» Российского университета дружбы народов представляет таблицу «Употребление глаголов идти, пойти, ходить после глагола мочь» [3, с. 194].

Таблица 2

Употребление глаголов идти, пойти, ходить после глагола мочь

Однократное действие	Повторяющееся действие
Позитив Я могу пойти в клуб	Я могу ходить в клуб каждый день
Негатив Я не могу пойти в клуб	Я не могу ходить в клуб каждый день
пойти	ходить

Необходимо учитывать, что двусоставные сказуемые (например: «могу найти») употребляются как с формами несовершенного вида (второе слово): «могу искать», «должен искать», «надо искать», так и с формами совершенного вида: «могу найти», «должен найти», «надо найти» (второе слово). Например:

Таблица 3

Могу найти, должен найти, надо найти как второй глагол в двусоставных сказуемых

мочь, должен, надо + инфинитив:	
Несовершенный вид	Совершенный вид
Я могу искать тебя всю жизнь	Я могу найти её сегодня
Ты должен искать ключи	Ты должен найти их
(У меня мало времени) Мне надо искать ручку	Я не могу найти ручку (У меня не получается)

Для этого необходимо образовать и выучить видовые пары глаголов, наиболее употребляемых по программе, а также дать видовые пары супплетивного образования с разными корнями: «искать» (НСВ) – «найти» (СВ), «брать» – «взять», «класть» – «положить», «ловить» – «поймать». Так, например, в помощь при изучении винительного и предложного падежей Московкин Л.В. и Сильвина Л.В. дают таблицу «Упражнение 24», «Урок 9». [4, с. 80]. В учебнике Московкина также даётся ряд упражнений на употребление «надо», «нужно».

Таблица 4

Можно, нужно, нельзя + инфинитив		
В библиотеке В магазине	можно взять нужно (надо) купить	учебники и словарь хлеб, мясо и молоко

Форма несовершенного вида «находить» часто используется в предложениях с многократно повторяющимся действием, например: «Я регулярно нахожу время для любимого дела». Маркер «регулярно» указывает на повторяемость действия. Наречие «регулярно» не употребляется с формой совершенного вида прошедшего и будущего времени, например: «нашел», «найду (я)». В контексте с многократно повторяющимся действием форма совершенного вида «найти» употребляться не может. Соответственно, глаголы «находить» – «найти» не являются видовой парой. Студенты на конкретных заданиях должны усвоить, что форма совершенного вида с результатом действия не употребляется в предложениях со значением длительности действия и многократной повторяемости действия. Соответствующие маркеры, наречия, словосочетания (с видом связи согласование, например: имя существительное и прилагательное), указывающие на данные значения также должны даваться в таблицах с формами глаголов.

Категория вида глагола в русском языке построена так, что форма совершенного вида со значением результативности действия не сочетается с глаголами, имеющими значение многократной повторяемости действия и длительности действия. При этом форма совершенного вида русского глагола употребляется только в двух временах: в прошедшем и будущем. В настоящем времени она не употребляется.

В системе английских глаголов значение длительности действия и повторяемости действия напрямую связаны с большой системой времён английского глагола. В английском языке их двенадцать. Регулярная, многократная повторяемость действия используется, например, во времени Present Simple. Данное время представляет настоящее время с действиями по расписанию, например: «Our class starts at 9.00» (Наши занятия начинаются в 9.00); регулярные действия, например: «My mother reads a book every evening» (Моя мама читает книгу каждый вечер) и постоянные состояния, например: «My sister lives in a flat» (Моя сестра живёт в квартире). Многократно повторяющееся действие возможно также в Past Simple (Прошедшем простом) и во Future Simple (Будущем простом), а также в Present Perfect (Настоящем совершенном). Более того, многократно повторяющееся действие возможно в следующих временах: Present Perfect Continuous (Настоящее совершённое непрерывное), Past Perfect Continuous (Прошедшее совершённое непрерывное), Future Perfect Continuous (Будущее совершённое непрерывное). Значение длительности действия английского глагола используется во временах большой группы Continuous (Длительные), например: Present Continuous (Настоящее длительное), Past Continuous (Прошедшее длительное), Future Continuous (Будущее длительное), Present Perfect Continuous (Настоящее совершённое непрерывное), Past Perfect Continuous (Прошедшее совершённое непрерывное), Future Perfect Continuous (Будущее совершённое непрерывное). Сами названия английских времен уже говорят о грамматической семантике и выражении глаголов.

Самое главное отличие категории вида русского глагола от английского глагола в том, что формы совершенного вида глагола нет в настоящем времени в русском языке, но есть в настоящих временах в английском языке. Повторяемость и длительность действия в русском языке не могут быть выражены формой совершенного вида с результатом действия, а в английском – могут. Это объясняется совершенно иной системой времён английских глаголов, делением на правильные и неправильные глаголы и использованием этих форм во временах. Категория вида в русском языке является, на наш взгляд, формообразующей. Как справедливо утверждал профессор В.Г. Руделев, создатель Тамбовской лингвистической школы, только при наличии маркированной формы совершенного вида можно говорить о том, что категория работает в данном контексте [5]. В русском языке есть такие глаголы, которые изначально не имеют формы совершенного вида, например: «хотеть, знать, любить, зависеть, состоять, участвовать, обозначать, относиться, отличаться» и другие. Некоторые из них изменяются по принципу: начало действия – действие – конец действия, например: «полюбил» – «любил» – «перестал любить», «захромал» – «хромал» – «перестал хромать». Глаголы «захромал», «полюбил» совершенного вида не образуют видовую пару с глаголами «любил», «хромал». Это разные глаголы, хотя и однокоренные. Глаголы «захромал», «полюбил» имеют дефектную парадигму по форме несовершенного вида в отличие от глаголов видовых, например: я ставлю вазу на стол. Я поставила вазу на стол. Некоторые лингвисты считают, что глаголы «хотеть, любить, знать» являются одновидовыми, потому что они отвечают на вопрос «что делать?», то есть категория вида изначально заложена в инфинитивные формы.

Для иностранных студентов важно умение понимать лексическую и грамматическую семантику глагола и правильно использовать глагол в речи. Они должны осознавать, что развитие действия видовых глаголов начинается с формы несовершенного вида и завершается формой совершенного с результатом действия, например: «ставлю – поставлю», «кладу» – «положил». Например: «Вот, смотри, я кладу (НСВ) телефон на стол». «И вот я положил (СВ) телефон на стол». Тогда как одновидовые глаголы – это просто действие, например: «знать», «хотеть», с грамматической семантикой начала действия выступают глаголы совершенного вида, например: «узнал», «захотел»: «Я узнал (СВ) главное». «Теперь я знаю главное». То есть глаголы «узнал» – «знаю» не являются видовой парой, это разные глаголы.

Таким образом, лексическую семантику, грамматическую семантику и грамматическое выражение иностранные студенты должны изучать и понимать на конкретных примерах. Материал по общей теме должен даваться целиком для первичного ознакомления, а потом подробно изучаться с помощью деления на темы уроков для отработки и понимания учебного материала. Все темы в уроке должны быть связаны друг с другом, таблицы для запоминания небольшими по объёму, лёгкими для запоминания, но содержательными, с примерами-предложениями. От простых таблиц, представляющих суть соотношения вида и времени русского глагола, студенты должны двигаться к изучению возможностей этих грамматических глагольных категорий в тексте. При этом принцип «от семантики к грамматике», разработанный под руководством профессора В.Г. Руделева, может использоваться не только в научных исследованиях преподавателями, но и в анализе глагольных форм самими студентами [2].

В данной работе мы постарались достичь поставленной цели: представить не только структуру русских глаголов в соответствии с лексической семантикой и грамматическими категориями вида и времени на контекстных примерах в сравнении с английским глаголом, но и механизм, последовательность наиболее важных тем, способ подачи учебного материала по темам в соответствии с периодом изучения их по программе русского языка как иностранного. Для достижения данной цели нами были решены все перечисленные задачи поэтапно. Для иностранных студентов важно не знание объемных теорий на русском языке, а умение использовать глаголы с нужным значением и в правильной форме в предложениях, тексте и своей речи каждый день для изучения своей специальности. Тем не менее выполнение заданий должно быть осознанным, подтверждением тому служит определение шести падежей существительных и форм глаголов (например: инфинитив, императив и другие). При выполнении заданий учащиеся должны представлять объект анализа, глагольную форму.

Авторы считают, что нужно продолжить исследование новых, возможно нестандартных способов подачи материала, которые способствуют быстрому усвоению лексического и грамматического материала, грамотному использованию глагольных форм русского языка, а также активации речевой деятельности студентов. Следовательно, это не должно быть искусственным сокращением учебных тем или, наоборот, простым их увеличением.

Библиографический список

1. Трубецкой Н.С. *Избранные труды по филологии*. Москва: Прогресс, 1987.
2. Душина Н.П. *Каузативные глаголы: семантика и грамматика (на материале поэзии Серебряного века)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Тамбов, 2004.
3. Щербакова О.М. *Русский язык без преград*: учебное пособие с переводом на англ. язык и кит. язык. Москва: ФЛИНТА, 2025.
4. Московкин Л.В., Сильвина Л.В. *Русский язык:* учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов. Санкт-Петербург: СМИО Пресс, 2010.
5. Руделев В.Г., Шарандин А.Л. Шифрующая роль глагольных грамматических категорий. *Теория содержательной формы.* Тамбов, 1981: 32–53.

References

1. Trubeckoj N.S. *Izbrannye trudy po filologii*. Moskva: Progress, 1987.
2. Dushina N.P. *Kauzativnye glagoly: semantika i grammatika (na materiale po`ezii Serebryanogo veka)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Tambov, 2004.
3. Scherbakova O.M. *Russkij yazyk bez pregrad*: uchebnoe posobie s perevodom na angl. yazyk i kit. yazyk. Moskva: FLINTA, 2025.
4. Moskovkin L.V., Sil'vina L.V. *Russkij yazyk:* uchebnik dlya inostrannyh studentov podgotovitel'nyh fakul'tetov. Sankt-Peterburg: SMIO Press, 2010.
5. Rudelev V.G., Sharandin A.L. Shifruyuschaya rol' glagol'nyh grammaticheskih kategorij. *Teoriya soderzhatel'noj formy.* Tambov, 1981: 32-53.

Статья поступила в редакцию 30.05.25

УДК 81-139 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-403-407

***Konurbaev S.M.,** teacher, Institute of Modern Art; postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: salavat@konurbaev.ru*

PHENOMENOLOGICAL GENESIS OF FOLKLORE TEXTS. The article focuses on the study of existence facets of folklore texts. The authors have highlighted the key points of phenomenological analysis and explained them in detail, contributing to the consideration of folklore as a system of dynamic and multivalent narratives reflecting the cultural paradigms of a particular society. The article presents an innovative approach to the interpretation of folklore text, which combines elements of phenomenological and philological analysis. Drawing on the research conducted by E. Husserl, M. Merleau-Ponty, M.M. Bakhtin and V.Ya. Propp, the authors identify five types of folklore text genesis: sociogenesis, anthropogenesis, epistemogenesis, cultural genesis and technogenesis, and describes their functions and mechanisms of influence on the processes of meaning-making and perception. A significant portion of the paper is dedicated to the examining of the influence of cultural and historical events on the processes of interpretation and transformation of the folklore text. It also emphasises the importance of comprehending the cognitive models which shape the world outlook of our time. This study has the potential to open a new perspective for the interdisciplinary analysis of folklore, linking it to philosophical, linguistic and cognitive aspects of meaning-making.

Key words: **phenomenology, folklore text, genesis, cultural transformation, cognitive models**

***С.М. Конурбаев**, преп., АНО ВО «Институт современного искусства»; аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: salavat@konurbaev.ru*

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ГЕНЕЗИС ФОЛЬКЛОРНОГО ТЕКСТА

Статья посвящена изучению граней существования фольклорных текстов. Выбираются и объясняются ключевые моменты феноменологического анализа, которые позволяют рассматривать фольклор как систему динамичных и многозначных повествований, отражающих культурные парадигмы того или иного общества. Предлагаемый подход к толкованию фольклорных текстов основан на сочетании феноменологических и филологических средств анализа. Опираясь на исследования Э. Гуссерля, М. Мерло-Понти, М.М. Бахтина и В.Я. Проппа, автор выделяет пять типов генезиса фольклорного текста: социогенез, антропогенез, гносеогенез, культурогенез и техногенез. Описываются их функции и механизмы влияния на процессы смыслообразования и восприятия. Особое внимание уделяется влиянию культурно-исторических событий на процессы интерпретации и трансформации фольклорного текста, а также подчеркивается необходимость осмысления когнитивных моделей, формирующих мировоззренческие установки нашего времени. Статья предлагает новые перспективы для междисциплинарного анализа фольклора, связывая его с философскими, лингвистическими и когнитивными аспектами смыслопорождения.

Ключевые слова: **феноменология, фольклорный текст, генезис, культурная трансформация, когнитивные модели**

В начале XXI в. изучение фольклорного текста приобретает особую актуальность. Внимание лингвистов и литературоведов направлено на изучение механизмов его формирования, трансформации и восприятия. Совершенно очевидно, что фольклорный текст – это не просто окаменевший артефакт словесности, а живой феномен, подверженный изменениям и трансформациям в различных культурных контекстах. В связи с этим целью данной статьи является разработка основных положений феноменологического текстового анализа, рассматривающего корпус фольклорных текстов как совокупность сложных изменяющихся многозначных компонентов, отображающих определенные культурные парадигмы.

Для достижения поставленной цели в статье решаются следующие задачи:

1. Описание теоретической базы исследования на основе работ, посвященных феноменологическим и филологическим методам исследования текста (Э. Гуссерль, М. Мерло-Понти, М.М. Бахтин, В.Я. Пропп).

2. Выделение и описание пяти типов генезиса фольклорного текста: социогенеза, антропогенеза, гносеогенеза, культурогенеза и техногенеза

как видов взаимодействия произведений фольклора с культурной парадигмой.

3. Исследование механизмов каждого вида феноменологического генезиса с акцентом на влияние культурного, исторического и социального контекста на процессы интерпретации и трансформации фольклорного текста.

4. Исследование когнитивных моделей, порождающих изменения в коллективной картине мира и, как следствие, новые смыслы и формы фольклорных произведений.

Для достижения поставленной цели и реализации вытекающих из нее задач в исследовании применяется комплексный подход, включающий в себя следующие научные методы: а) метод феноменологического анализа, вскрывающий механизмы взаимодействия фольклорного текста с культурным контекстом; б) метод культурно-исторического анализа, обеспечивающий понимание социокультурной парадигмы, внутри которой существует и интерпретируется фольклорный текст; в) метод когнитивного анализа, позволяющий описать функционирование когнитивных моделей, задействованных в восприятии фольклорного текста и его современных интерпретаций и адаптаций.

Актуальность статьи определяется прежде всего необходимостью исследования трансформаций, переживаемых произведениями фольклора, адаптированными современным культурным контекстом, включающим в себя активное использование новых технологий, средств общения и передачи информации и создание новых мультимодальных видов искусства. Исследование процессов появления и внедрения в культурную парадигму новых интерпретаций традиционных фольклорных сюжетов является на сегодняшний день направлением, которое еще очень мало разрабатывалось современной наукой, что также обусловливает актуальность статьи.

Научная новизна статьи заключается в разработке нового уникального подхода к изучению произведений фольклора, объединяющего феноменологические и филологические методы работы с текстом и подразумевающего новый взгляд на фольклорный текст как на культурный феномен, бытие которого осуществляется в имманентном процессе смыслоизменения и смыслопорождения. При этом фольклорные тексты и их трансформации рассматриваются внутри актуальной как для них самих, так и для реципиента культурной парадигмы, что позволяет понять механизмы взаимовлияния произведений фольклора и коллективного сознания. Новаторским элементом исследования является также синергия подхода к изучению произведений фольклора, подключающая к анализу текста также методологию культурологии и когнитивных наук.

Теоретическая значимость статьи состоит в том, что в ней закладываются основы нового интеграционного подхода к исследованиям фольклора. Опираясь на уже существующие теории и концепции исследования текста в целом и фольклорного текста в частности, данный подход существенно расширяет возможности текстового анализа, поскольку включает в горизонт исследования новые грани бытия текста: процессы его порождения, взаимодействия с культурным контекстом и последующей интерпретации и трансформации. В результате достигается новое понимание фольклорного текста как культурного феномена, существующего в постоянном процессе становления и изменения, позволяющее максимально раскрыть значение и функции фольклорных произведений.

Практическая значимость данной статьи заключается в том, что описание механизмов интерпретации и трансформации фольклорного текста может быть использовано как основа для создания учебных пособий по ряду филологических дисциплин: фольклористике, филологическому анализу текста, аналитическому чтению и др., а также пособий по использованию адаптаций фольклорных произведений в кинематографе, мультипликации и других мультимодальных видах искусства.

Одним из важнейших вопросов современной фольклористики является установление границ существования фольклорного текста. В.Я. Пропп определяет фольклор как духовное словесное творчество, формирующее популярные традиции [1, с. 18]. Содержание фольклора не сводится к собранию сюжетов и мотивов. Основная его задача состоит в отражении знания народа, формирующего его представления о мире. Таким образом, по мысли ученого, фольклор представляет собой сложную семиотическую систему, основанную на коллективной репрезентации [1, с. 112]. Фольклор содержит множество фантастических элементов, которые, в сущности, едва ли отражают действительный мир в своей объективности. Люди часто использовали вымысел для объяснения фактов социальной, культурной, исторической реальности. Несмотря на это, фольклор, как пишет М.М. Бахтин, обладает уникальной формой реализма: «Эта фантастика (фольклора) опирается на действительные возможности человеческого развития – возможности не в смысле программы ближайшего практического действия, но в смысле возможностей-нужд человека, в смысле никогда не устранимых вечных требований реальной человеческой природы. Эти требования останутся всегда, пока есть человек, их нельзя подавить, они реальны, как реальна сама природа человека» [2, с. 300]. Реализм фольклорного текста продуцирует особую картину мира, включающую в себя основные виды межличностных и общественных взаимодействий. Этим и объясняется интерес мультимодальных видов искусства к традиционным фольклорным сюжетам, используемым как источник для новых современных интерпретаций.

Филологическая наука объясняет постоянное появление новых интерпретаций и адаптаций фольклорных сюжетов и форм как непрерывный ряд трансформаций, через которые проходят их смыслы, чтобы оставаться современными и понятными на новых этапах развития культуры. Так, В.Я. Пропп в своей статье «Фольклор и действительность» говорит о том, что смысловая структура фольклорного текста не является застывшей и всегда готова к изменениям и привнесению новых значений [1, с. 23]. П.Г. Богатырев в работе «Вопросы теории народного искусства» соотносит друг с другом изначальный фольклорный текст и его последующие интерпретированные воспроизведения так же, как Ф. де Соссюр соотносит друг с другом язык и речь: «В фольклоре соотношение между художественным произведением, с одной стороны, и его объективацией, то есть так называемыми вариантами этого произведения при исполнении его разными людьми, с другой стороны, совершенно аналогично соотношению между langue и parole» [3, с. 374]. То есть фольклорный текст существует как некий потенциал, получающий свою реализацию в виде «комплекса норм и импульсов» [3, с. 374] исполнителя. Таким образом, фольклорный текст может представлять собой и семиотическое окно, которое, в отличие от лотмановского семиотического окна [4], постоянно заполняется не индивидуальными смыслами, обусловленными жизненным опытом и психологией отдельного человека, а новыми коллективными смыслами в русле того или иного культурного контекста. Иными словами, фольклор можно рассматривать как процесс постоянной смысловой трансформации, в которой структура произведения сохраняется, но каждый новый акт исполнения актуализирует текст в конкретном культурном контексте.

Однако фольклорные тексты зачастую толкуются исследователями исключительно с сюжетной точки зрения, и поэтому они, как правило, не могут проникнуть в глубинные структуры человеческого опыта и понять, какое «видение» люди пытались вложить в фольклорный текст. Более того, при анализе фольклорные тексты часто приравниваются к литературным произведениям, что существенным образом сужает их интерпретацию и не позволяет проследить, как происходит генезис когнитивных структур и культурных кодов в сознании слушателя или читателя. Полагаем, что один из возможных способов разрешения этого вопроса заключается в использовании **феноменологического подхода**, который позволит более глубоко осмыслить генезис фольклорного текста и проследить за механизмами культурно-смысловых трансформаций.

Э. Гуссерль рассматривает феноменологию как методологию, задача которой состоит в познании смыслов, конституирующих объективный мир [5, с. 472]. Фольклорные тексты в этом отношении являются уникальными, поскольку не только рассказывают некий сюжет, но и отражают реальность, пропущенную через призму коллективного человеческого мышления. Развивая концепцию Э. Гуссерля, М. Мерло-Понти утверждает необходимость феноменологии генезиса: «О чем бы ни шла речь – о восприятии вещи, об историческом событии или об учении, «понимать» значит постигать тотальную интенцию – не только то, чем могут быть для представления «свойства» воспринятой вещи, пыль «исторических фактов», «идеи», введенные в обиход конкретным учением, но и единственный в своем роде способ существования» [6, с. 18]. Получается, что феноменологический подход направлен не только на исследование структуры сказанного или написанного, но и на выявление механизмов смыслообразования и восприятия.

Это утверждение особенно значимо при изучении фольклора, поскольку он не существует в изоляции, но охватывает когнитивные, социальные и культурные аспекты человеческой жизни. В связи с этим М.М. Бахтин пишет, что фольклорный текст «живет и движется не в пустоте, а в напряженной ценностной атмосфере ответственного взаимоопределения» [2, с. 26]. Так, фольклорные тексты, созданные в процессе коллективного творчества, неизбежно отражают мировоззренческие установки разных историко-культурных контекстов. Это делает процессы смыслообразования и восприятия динамическими и многослойными. В этом контексте феноменология фольклорного текста, как отмечает М.Э. Конурбаев, должна быть генеративной, то есть нацеленной на анализ глубинных процессов, порождающих смысл в фольклоре [7, с. 23].

Отметим, что каждый народный нарратив является «композиционным телеологическим целым». Фольклорные тексты в этом смысле призваны выполнять определенные функции, связанные с познанием, социальной регуляцией или передачей социокультурных и этических норм. С учетом этих аспектов феноменологическая методология открывает новые перспективы в изучении разных видов текстовых генезисов и механизмов их смыслового становления и трансформации.

Фольклор как динамическая система смыслообразования

Фольклорные тексты – уникальный культурный феномен, который включает в себя не только устное народное творчество, но и другие формы культурного выражения. Ю.М. Лотман писал, что фольклор «познает жизнь, воссоздавая ее» [8, с. 378], то есть коллективно созданные произведения призваны не только отражать, но и формировать реальность того или иного общества. Непрерывный процесс интерпретации и трансформации делает фольклор динамичной культурной системой, которая постоянно реагирует на изменение общественных условий и потребностей. Это обеспечивает актуальность фольклорных текстов, поскольку традиционные мотивы подвергаются переосмыслению во все времена. Многозначность народных повествований указывает на сложность человеческого развития, которое всегда включает в себя изменения социальных структур, когнитивных парадигм, культурных ценностей и технологических достижений. Такие рассуждения вполне оправданы, потому что фольклор, как писал М.М. Бахтин,

обладает способностью «очеловечивать природу и натурализовать человека» [2, с. 30]. В результате фольклор выступает своеобразным хранилищем исторического сознания и позитивной силой, трансформирующей процессы культурного осмысления мира.

Информация, зафиксированная в фольклорных текстах, в значительной степени зависит от фигуры реципиента (читателя или слушателя). Его восприятие определяет смысл повествования и его последующее развитие, поскольку каждый индивид феноменологически интерпретирует текст через призму собственного опыта и культурного контекста. Одной из граней фольклорного текста (и любого текста вообще) можно считать **феноменологический генезис**. В отличие от кантовской *Ding an sich* (с нем. 'вещь в себе'), фольклорный текст не замкнут в себе и не существует как изолированная реальность; его смысл и сила воздействия проявляются в непосредственном опыте индивидов, которые соединяют в своем сознании традицию и собственное восприятие. Следовательно, с феноменологической точки зрения семантический потенциал фольклора напрямую связан с развитием различных сфер человеческой жизни – от социальной организации до эпистемологических основ.

Феноменология дает методологическую основу для понимания фольклора не как статичного объекта, а как активного инструмента в процессе человеческого познания и миропонимания. Делая акцент на систематическом исследовании непосредственного опыта, Э. Гуссерль утверждает, что истинное знание должно изучаться с точки зрения сознания, а не через внешние, объективные факторы. Фольклор в этой системе функционирует как поле значений, выражающих коллективную *интенциональность*, формирующую индивидуальное и общинное восприятие [9, с. 150]. Суть феноменологии, как утверждают Э. Гуссерль и более поздние мыслители, заключается во взаимодействии между субъективным сознанием и культурно-историческими структурами, которые обусловливают его развитие. В связи с этим фольклор можно рассматривать как культурный феномен, который активно конструирует реальность посредством ее передачи и интерпретации в сознании реципиента.

Совершенно очевидно, что изучение фольклорных текстов не сводимо к генетическим исследования, поскольку, как отмечает В.Я. Пропп, «не все в фольклоре восходит к первобытности или объясняется ею» [1, с. 28]. Генезис в этом контексте должен пониматься не только с точки зрения происхождения и исторического развития, но и как динамичный процесс смыслообразования, который постоянно порождает новые культурные, социальные и когнитивные структуры. Особое значение здесь имеет концепция Э. Гуссерля о «жизненном мире» (нем. *Lebenswelt*), под которым философ понимает «мир для всех», созданный, однако же, индивидуальными интерпретациями каждого, кто его воспроизводит» [10, с. 336]. Поэтому с точки зрения феноменологии исследование фольклорного текста направлено на обнаружение и изучение общих основ, обеспечивающих взаимодействие глобального корпуса фольклорных произведений и их индивидуальных интерпретаций. Феноменологичекие представления о фольклоре как о «жизненном мире» подчеркивают его значимость в строительстве и переустройстве человеческого бытия. И в зависимости от сфер соприкосновения произведений фольклора и человеческого существования мы можем обозначить пять точек, в которых и осуществляется их феноменологическое взаимодействие: **социогенез, антропогенез, гносеогенез, культурогенез и техногенез**.

Сразу отметим, что перечисленные виды генезиса не являются обособленными друг от друга: напротив, отграничить их друг от друга часто бывает затруднительно [11, с. 15]. Поэтому во многих случаях следует говорить о смешанных формах, включающих в себя несколько точек феноменологического взаимодействия: например, мифы о демиургах могут одновременно нести в себе черты антропо- и гносеогенеза, а мифы о странствиях и расширении границ ойкумены – черты антропо-, гносео- культуро- и техногенеза. Однако же первой ступенью в исследованиях феноменологического взаимодействия фольклора и человеческого бытия должно стать рассмотрение каждого вида генезиса в изоляции от других, поскольку именно оно позволит выделить специфические особенности и способы функционирования каждого.

Социогенез и формирование общественных ценностей

Главная цель фольклорного произведения традиционного типа заключается в формировании и закреплении норм поведения и представлений о последствиях их нарушения. Иными словами, фольклорный текст формирует и кодифицирует модели поведения в социуме и их оценку со стороны социума. Поскольку правила поведения должны быть понятны всем, то для их изложения и закрепления в сознании социума фольклорный текст оперирует в основном простыми и знакомыми его членам элементами: дихотомиями добра и зла, жизни и смерти, любви и ненависти и т. п.; архетипическими образами персонажей (герой и героиня, отец и сын, правитель, злодей и т. д.); структурными, смысловыми и буквальными лексическими повторами (повторяющиеся мотивы, символы и метафоры, сакральные и магические формулы). Через эти элементы в сознание социума внедряются правила поведения его членов.

Интересным примером реализации социогенеза являются среднеанглийские баллады о Робин Гуде: главный герой пытается по-своему исправить общество, нарушая его законы ради простых людей и против сильных мира сего. Исключительность образа Робин Гуда в песнях «Малой жесты о Робин Гуде» (1490) подчеркивается нетипичным использованием формул куртуазной культуры *(gentylmen, frebore blode, good yemàn)* [12]. Такое использование формульного языка свидетельствует о некоторых изменениях в общественной картине мира: благородными являются не правители, а разбойники, которые в отличие от первых заботятся о простом народе. Если пытаться осмыслить эту антитезу с позиций феноменологического генезиса, то можно сказать, что она указывает на коренной перелом в понимании справедливости и чести. В сознании народа эти понятия в меньшей степени связаны с легальной системой и в большей – с категориями общественной морали.

Современной параллелью архетипа Робин Гуда в некотором смысле можно считать Бэтмена. Образ этого героя во многом обусловлен системной несправедливостью, царящей в городском обществе. С точки зрения социогенеза традиционные понятия о чести и справедливости не вписываются в привычные дихотомии добра и зла, «правильного» и «неправильного»: в мире Бэтмена все относительно. Чтобы внести какую-то ясность и определенность в этот мир, он принимает решение стать народным мстителем. Движимый личной трагедией, Бэтмен стремится одновременно отомстить убийцам своих родителей и помочь невинным людям, которые пострадали от действий преступных организаций. Здесь необходимо отметить, что образ Бэтмена, как и защищаемый им мир, достаточно неоднозначный. В контексте его истории трудно определить грань между силой, творящей справедливость, и силой, творящей возмездие. Рассматривая это затруднение сквозь призму феноменологического генезиса, мы можем предположить, что такое количество неоднозначностей призвано отразить неопределенность и расплывчатость морали, характерные для современного общества.

Конечно, названные художественные особенности обоих произведений не являются произвольными. Они отражают социальные структуры, этические проблемы и феноменологический генезис своего времени. В средневековой Англии четкие моральные поступки Робин Гуда соответствовали представлениям общества о справедливости, где восстание против феодальной системы романтизировалось как борьба за бедных и угнетенных. Такая простота в структуре повествования отвечает средневековому менталитету, который подразумевал однозначное представление о нравственности и чести. История Бэтмена, в свою очередь, отражает такие реалии новейшего времени, как индивидуализм, психическая сложность и неоднозначная справедливость. С точки зрения феноменологического социогенеза оба текста не просто сказки, а сложные нарративы, которые через действия главных героев демонстрируют переосмысление системы общественного устройства и правосудия.

Антропогенез и психологическая эволюция героев в фольклорных текстах

Кроме социальных структур, фольклорные тексты определяют биологическое и культурное развитие человека – **антропогенез**. Эта форма генезиса тесно связана с формированием народной идентичности, моральных принципов и когнитивно-эмоциональных парадигм отдельных людей и обществ. Подобные изменения можно проследить на примере разных версий «Золушки».

Пересказ Ш. Перро (1697) отражает общественные нормы и ожидания эпохи Просвещения. Использование формального «придворного» языка указывает на светский характер этого фольклорного текста. Изящные и возвышенные языковые выражения соответствуют моральным ценностям, которые поощряются обществом. Именно добродетель, терпение и послушание обеспечивают конечный социальный успех Золушки. В мультипликационной версии «Золушки», созданной медиакорпорацией Disney в 1950 г., принципы нравственности, принятые в обществе, сменяются психологической сложностью. Феноменологические изменения в сознании общества сопровождаются трансформациями в нарративной структуре фольклорного текста. Так, например, создатели добавляют песенные элементы *(A Dream Is a Wish Your Heart Makes, The Work Song, So This is Love etc)* и образы говорящих мышей-друзей, которые помогают главной героине разобраться в собственных чувствах. Подобные приемы делают фольклорный сюжет более динамичным и интересным для современных зрителей. Они позволяют проследить за внешним и внутренним развитием главной героини.

С точки зрения феноменологического антропогенеза рассматриваемые версии «Золушки» направлены на формирование определенных общечеловеческих ценностей. Так, произведение Ш. Перро, созданное в традициях XVII в., предлагает модель пассивной добродетели, которая направлена в первую очередь на внешнее социальное преображение. Тем временем экранизация Disney вводит более осознанную и психологически утонченную героиню, чье внутреннее преображение выходит на первый план. Социальный успех Золушки во многом связан с ее эмоциональной зрелостью и личной свободой действий.

Гносеогенез фольклорного текста: трансформация знаний и культуры

Феноменологический генезис фольклорного текста также подразумевает динамичный процесс, посредством которого знания накапливаются, структурируются, передаются и меняются с течением времени. Культурный контекст каждого отдельного общества определяет семантическое развитие фольклорных текстов. Такая адаптивность тесно связана с **гносеогенезом**, то есть с трансформацией знаний во времени и пространстве.

Помимо принципов мироустройства, гносеогенез фольклорного текста позволяет проследить развитие культурных ценностей и даже взглядов на любовь. Например, история о Красавице и Чудовище определяет представления о красоте и добродетели в разные времена.

Версия «Красавицы и Чудовища», созданная мадам Лепренс де Бомон в 1756 г., воплощает идеалы эпохи Просвещения и отражает дидактическую функцию волшебных сказок этого периода. Образ Красавицы является воплощением кротости и покорности, в то время как образ Чудовища отражает скрытый нравственный урок. Любовь, подобно некой живительной силе, «облагораживает» его и избавляет от внешнего уродства. Однако с ходом времени моралистический тон версии XVIII в. менялся. Например, анимационная адаптация «Красавицы и Чудовища», созданная Disney в 1991 г., предлагает новое прочтение оригинального сюжета в соответствии с современными западными идеалами. Здесь Красавица обретает имя *(Belle)* и вместе с тем собственное мнение. Ее характер определяется в первую очередь умом и независимостью, а не добродетелью и смирением. Ее любовь к книгам указывает на способность мыслить вне общественных рамок и самостоятельно принимать решения.

С точки зрения гносеогенеза такие сдвиги в фольклорных текстах свидетельствуют об изменении гендерных представлений. Белль, в отличие от покорной Красавицы XVIII в., активно сопротивляется общественным ожиданиям (например, отвергает Гастона, который традиционно считается «идеальной партией») и ставит личностное развитие и эмоциональную зрелость выше морального долга. Персонаж Чудовища также претерпел изменения. В более ранних версиях он был пассивным получателем любви Красавицы, тогда как в адаптации Disney он проходит внутренний путь самосовершенствования, учится сопереживанию, доброте и даже светским манерам. Так, получается, что в версии 1991 г. внешняя трансформация (Чудовище превращается в прекрасного принца) соединятся с внутренней. Более того, меняется не только Чудовище, но и Красавица, которая во время своего пребывания в замке усмиряет свою гордость и узнает, что настоящая красота заключена внутри.

Культурогенез и его роль в сохранении традиций

Гносеогенез неразрывно связан с **культурогенезом**, который расширяет человеческое исследование мира. Гносеогенез демонстрирует знания, полученные человеком в процессе взаимодействия с миром и другими людьми, в то время как культурогенез обеспечивает их сохранность. Такая динамика наилучшим образом отражается в эпических фольклорных традициях, например, в «Беовульфе» и «Властелине колец».

Частью культурогенеза «Беовульфа» (ок. 1000 г. н. э.) является его языковое строение, которое отражает истины того времени. Традиционная аллитерационная форма и кеннинги, обозначающие существенные понятия героической поэзии (например, князь в поэзии – «даритель колец») [13, с. 8], необходимы для закрепления эпических тем героизма, долга и судьбы в сознании англосаксов. Имея это в виду, Дж.Р.Р. Толкин в романе-эпопее «Властелин Колец» (1954–1955) выстраивает мир Средиземья вокруг идеи, что слово скрывает в себе целый мир. Чтобы отразить этот мир, автор реконструирует особую лингвистическую систему, включающую множество вымышленных языков (квенья, синдарин, кхуздул). Тем не менее, если рассматривать оба произведения с точки зрения культурогенеза, можно выявить существенное отличие между ними. В «Беовульфе» акцент делается на подчиненности року, которому невозможно сопротивляться, и неизменном соблюдении воинского кодекса, дарующем славу. Во «Властелине колец» главные герои противостоят злым силам, имеющим техногенную природу. Таким образом, вектор движения от средневекового фольклорного сюжета о Беовульфе к эпическому роману-фэнтези XIX в. направлен от воспевания личного героизма к идее борьбы против порабощения бездушными техническими цивилизациями.

Трансформации восприятия мира в русле техногенеза

Однако восприятие мира может трансформироваться и по другому вектору – в русле техногенеза, основу которого составляют любые, а не только связанные с достижениями технического прогресса объекты или концепции, позволяющие человеку выйти за границы своих возможностей и кардинально меняющие его видение мира. Так, греческий миф о Прометее порождает архетип, навсегда вошедший в мировую культуру. Прометей, выступающий в роли демиурга, дарует людям огонь, похищенный у богов – символ знания, запретного для человечества. После обретения огня (божественного знания) в жизни людей наступают радикальные изменения, однако даровавший его теперь обречен на вечные страдания. Символ дарованного огня частично воспринят христианством после некой зеркальной трансформации: огонь как символ приобщения к божественному знанию и наступления новой эры даруется верующим в знак Воскресения Христова, то есть после того, как Он претерпевает смертные муки.

Мировая литература неоднократно интерпретирует мифологический сюжет о Прометее, всякий раз подчеркивая, что преодоление пределов человеческого и обретение запретного знания неизбежно влечет за собой кару, связанную с физическим и психическим разрушением. Эта двойственность или, говоря языком эпохи Романтизма, разорванность техногенеза отражена в ряде литературных произведений XIX в. Например, в драме Дж.Г. Байрона «Манфред» (1817), романе М. Шелли «Франкенштейн, или современный Прометей» (1818) и двух «Фаустах»: немецком И.-В. Гете (1774–1832) и австрийском Н. Ленау (1836). В каждом из этих произведений главный герой, желая преодолеть границы человеческого, бросает вызов Создателю и достигает цели: Виктор Франкенштейн и гетевский Фауст становятся создателями живых существ, Манфред проникает в сокрытые от людей тайны мироздания, оба Фауста обретают бессмертие. И всякий раз за соприкосновение с запретным нечеловеческим герой расплачивается физической гибелью или еще и гибелью души.

Вектор движения от космогонического мифа к романтической драме, романтическому готическому роману и к философским поэмам отражает эволюцию человеческой культуры: с точки зрения феноменологии миф о Прометее восхваляет человеческую отвагу и хитроумие, но предостерегает от проникновения за границы дозволенного, готический роман отражает новые страхи перед последствиями массированного технического прогресса XIX в., а романтическая драма и философские поэмы интерпретируют философские дискуссии того времени о взаимодействии мира реального с миром трансцендентным.

В ходе исследования традиционных произведений фольклора, их последующих интерпретаций и современных адаптаций на основе комплексного интегративного подхода были получены следующие результаты:

1. Выделены пять видов генезиса фольклорного текста и определены их функции: социогенез – формирование общественных ценностей; антропогенез – биологическое и культурное развитие человека, его адаптация к изменяющимся условиям существования; гносеогенез – аккумуляция, структурирование, передача и трансформация знания; культурогенез – обеспечение сохранности знания, передача традиции; техногенез – создание объектов или концепций, обеспечивающих выход за границы возможностей и кардинальное изменение картины мира.

2. Описаны когнитивные модели, функционирующие в русле каждого генезиса между метафоризацией и рационализацией и обеспечивающие феноменологическое взаимодействие фольклорного текста и культурного контекста.

3. Зафиксирован результат феноменологического взаимодействия фольклорного текста и культурного контекста: изменение порождающей парадигмы приводит к трансформации традиционного фольклорного текста, за которой, в свою очередь, следует произведенное новой трансформацией изменение коллективного сознания и, как следствие, трансформация культурной парадигмы.

Детальный анализ и научная интерпретация результатов исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Изучение фольклорного текста с точки зрения пяти разных видов генезиса дает возможность раскрыть механизмы формирования новых форм и смыслов, возникающих в процессе интерпретации и адаптации традиционных фольклорных сюжетов к современным социально-культурным условиям их бытования.

2. Изучение когнитивных моделей, задействованных в процессах интерпретации и адаптации произведений фольклора, разъясняет принципы формирования новой картины мира в коллективном сознании, тем самым открывая новые направления для междисциплинарных исследований, объединяющих методологию когнитивных наук и фольклористики.

3. Фольклор представляет собой не однажды сложившийся и застывший корпус произведений, а культурный феномен, находящийся в постоянном развитии, осуществляемом через феноменологическое взаимодействие с актуальным культурным контекстом. Фольклор и культурный контекст обладают общими свойствами: континуальностью и динамичностью.

Все задачи, поставленные в данной статье, выполнены, цель исследования полностью достигнута. В дальнейшем следует также учитывать трансформирующее воздействие продуктов медиаискусства (например, «Властелин колец», «Гарри Поттер», «Матрица», «Звездные войны» и др.), показывающее, что современные повествования, хотя и не имеют точных аналогов среди традиционных фольклорных текстов, несомненно, выполняют ту же функцию. Они выходят за рамки своего первоначального контекста и становятся новыми формами фольклора, формирующими мировоззрение, культурную идентичность и даже технологические парадигмы Новейшего времени. Новые повествования, как и традиционные фольклорные сюжеты, находят свое продолжение в производных формах: пародиях, фанфиках, мемах, крипипасте и пр. Поэтому владение методологией анализа на основе выделения пяти видов текстового генезиса выводит нас за рамки обычной интерпретации и позволяет осознанно выстраивать механизмы влияния, способные изменить как индивидуальный, так и коллективный опыт. Если культуры древних времен порождали и трансформировали фольклорные сюжеты естественно и интуитивно, то методология, описанная в данной статье, предлагает нам инструменты, позволяющие создавать новые смысловые парадигмы в современном искусстве целенаправленно и рационально.

Это позволяет обозначить дальнейшие перспективы исследования в русле интегративного похода, направленного на изучение принципов взаимодействия феноменологических механизмов и когнитивных моделей. Следующим важным направлением исследований может стать разработка принципов практического применения феноменологического подхода при создании на основе традиционных фольклорных форм новых произведений мультимодальных видов искусства в зависимости от их задач, целевых групп и т. д. Таким образом, данная статья может представлять интерес не только для фольклористов, но и для специалистов в области когнитивных наук, а также в практических сферах театрального дела, кинопроизводства, мультипликации, организации культурных мероприятий.

Библиографический список

1. Пропп В.Я. *Фольклор и действительность. Избранные статьи*. Москва: Наука, 1976.
2. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва: Художественная литература, 1975.
3. Богатырев П.Г. *Вопросы теории народного искусства*. Москва: Искусство, 1971.
4. Лотман Ю.М. Сон – семиотическое окно. *Семиосфера и взрыв. Культура мыслящих миров*. Санкт-Петербург: Искусство, 2004: 123–126.
5. Гуссерль Э. *Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии*: Книга 1: Общее введение в чистую феноменологию. Москва: Академический Проект, 2009.
6. Мерло-Понти М. *Феноменология восприятия*. Санкт-Петербург: Наука, 1999.
7. Konurbaev M.E. *Ontology and Phenomenology of Speech*. Palgrave Macmillan, 2018.
8. Лотман Ю.М. *Об искусстве*. Санкт-Петербург: Искусство – СПБ, 1998.
9. Гуссерль Э. *Логические исследования*: Ч. 1: Исследования по феноменологии и теории познания. Москва: Академический Проект, 2011; Т. II.
10. Гуссерль Э. *Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология*. Санкт-Петербург: Владимир Даль, 2004.
11. Пропп В.Я. *Морфология сказки*. Москва: Наука, 1969.
12. Ritson J. Robin Hood. *A collection of all the ancient poems, songs, and ballads, now extant, relative to that celebrated English outlaw. To which are prefixed historical anecdotes of his life.* London, 2018. Available at: https://www.gutenberg.org/files/56926/56926-h/56926-h.htm
13. Гуревич А. Вступительная статья: Средневековый героический эпос германских народов. *Беовульф. Старшая Эдда. Песнь о Нибелунгах*. Москва: Художественная литература, 1975: 5–26.

References

1. Propp V.Ya. *Fol'klor i dejstvitel'nost'. Izbrannye stat'i*. Moskva: Nauka, 1976.
2. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i `estetiki*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
3. Bogatyrev P.G. *Voprosy teorii narodnogo iskusstva*. Moskva: Iskusstvo, 1971.
4. Lotman Yu.M. Son – semioticheskoe okno. *Semiosfera i vzryv. Kul'tura myslyaschih mirov*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo, 2004: 123-126.
5. Gusserl' `E. *Idei k chistoj fenomenologii i fenomenologicheskoj filosofii*: Kniga 1: Obschee vvedenie v chistuyu fenomenologiyu. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2009.
6. Merlo-Ponti M. *Fenomenologiya vospriyatiya*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1999.
7. Konurbaev M.E. *Ontology and Phenomenology of Speech*. Palgrave Macmillan, 2018.
8. Lotman Yu.M. *Ob iskusstve*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo – SPB, 1998.
9. Gusserl' `E. *Logicheskie issledovaniya*: Ch. 1: Issledovaniya po fenomenologii i teorii poznaniya. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2011; T. II.
10. Gusserl' `E. *Krizis evropejskih nauk i transcendental'naya fenomenologiya*. Sankt-Peterburg: Vladimir Dal', 2004.
11. Propp V.Ya. *Morfologiya skazki*. Moskva: Nauka, 1969.
12. Ritson J. Robin Hood. *A collection of all the ancient poems, songs, and ballads, now extant, relative to that celebrated English outlaw. To which are prefixed historical anecdotes of his life.* London, 2018. Available at: https://www.gutenberg.org/files/56926/56926-h/56926-h.htm
13. Gurevich A. Vstupitel'naya stat'ya: Srednevekovyj geroicheskij `epos germanskih narodov. *Beovul'f. Starshaya `Edda. Pesn' o Nibelungah*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975: 5-26.

Статья поступила в редакцию 15.04.25

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-407-409

***Morozkina E.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Linguodidactics and Translation Studies, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: morozkinaea@mail.ru*

***Kornilova A.D.**, teaching assistant, Department of Linguodidactics and Translation Studies, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: anastasia.ufa@mail.ru*

THE SPEECH VOLUME, SPEECH FLOW AND MEDIUM LENGTH OF THE CHARACTERS' REMARKS IN THE ORIGINAL AND THE TRANSLATION VERSION OF A. CHEKHOV'S PLAY "THE CHERRY ORCHARD". The article presents the analysis of the dramatic text conducted with the help of the quantitative linguistics' methods. Unlike other literary works, a dramatic text has a complex system, with dialogue structure serving as its main element. The study focuses on three quantitative parameters that serve as indicators for evaluating a dramatic text: the speech volume (the number of words), the speech flow (the number of remarks) and the medium length of characters' remarks. The research is based on A. Chekhov's play "The Cherry Orchard" and its English-language translation version made by C. Garnett. The conducted analysis reveals that the characters' speech contains a greater number of lexical units in the translation version compared to the original text. According to the authors, this phenomenon can be attributed to the difference in the structure of the Russian and English languages, as well as to differences in grammatical and syntactical structures in Russian and English, which necessitate the inclusion of additional words when translating a dramatic text from Russian into English. The authors conclude that the quantitative analysis of dramatic texts enables to discern specific linguistic and structural features, which should be taken into consideration during the process of translation.

Key words: **dramatic text, speech volume, speech flow, medium length of remarks, Anton Chekhov**

***Е.А. Морозкина**, д-р филол. наук, зав. каф. лингводидактики и переводоведения, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: morozkinaea@mail.ru*

***А.Д. Корнилова**, асс., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: anastasia.ufa@mail.ru*

РЕЧЕВОЙ ОБЪЕМ, РЕЧЕВОЙ ПОТОК И СРЕДНЯЯ ДЛИНА РЕПЛИК ПЕРСОНАЖЕЙ В ОРИГИНАЛЕ И ПЕРЕВОДЕ ПЬЕСЫ А.П. ЧЕХОВА «ВИШНЕВЫЙ САД»

Статья посвящена исследованию драматургического текста с помощью методов квантитативной лингвистики. Драматургическое произведение, в отличие от других типов художественных текстов, представляет собой комплексную систему, основной составляющей которой является диалоговая структура. В статье проводится исследование трех количественных характеристик драматургического текста, а именно: речевой объем (количество слов), речевой поток (количество реплик) и средняя длина реплик персонажей. В качестве материала исследования представлены пьеса А.П. Чехова «Вишневый сад» и англоязычная версия ее перевода, осуществленная К. Гарнетт. Проведенное исследование показывает, что в переводе в речи персонажей содержится большее количество лексических единиц, чем в оригинальном тексте. По мнению авторов, данное явление может быть связано с разноструктурностью русского и английского языков, а также с несовпадением в русском и английском языках ряда грамматических и синтаксических конструкций, что при переводе с русского на английский язык требует добавления служебных слов. Авторы приходят к выводу, что квантитативные методы исследования драматургического текста позволяют выявить определенные языковые и структурные закономерности, которые следует учитывать при переводе.

Ключевые слова: **драматургический текст, речевой объем, речевой поток, средняя длина реплик, А.П. Чехов**

В XXI веке информационные технологии являются неотъемлемой частью таких областей гуманитарного научного знания, как отечественная и зарубежная филология, лингвистика, переводоведение. Активное применение различного рода квантитативных методов исследования в гуманитарных областях, в частности в лингвистике и переводоведении, позволило исследовать особенности функционирования языка в художественных текстах с учетом статистических данных. В статье предпринимается попытка исследования диалоговой структуры драматургического текста методами квантитативной лингвистики. В частности, исследуется речевой объем, речевой поток и средняя длина реплик персонажей драматургического текста на русском и английском языках. Актуальность насто-

ящего исследования определяется малоизученностью способов применения количественных методов оценки драматургического текста в рамках сравнительно-сопоставительной лингвистики.

Целью статьи является сравнительно-сопоставительное исследование количественных характеристик речи персонажей, а именно: анализ речевого объема, речевого потока и средней длины реплик персонажей. Объектом исследования являются пьеса А.П. Чехова «Вишневый сад» и англоязычная версия ее перевода, выполненная британской переводчицей К. Гарнетт.

Для реализации поставленной цели были определены следующие задачи:

1) определить количественные показатели речевого объема и речевого потока реплик персонажей в оригинале и переводе пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад»;

2) выявить случаи расхождения показателей речевого объема и речевого потока в текстах оригинала и перевода;

3) определить на основе соотношения результатов речевого объема и речевого потока среднюю длину реплик персонажей.

В статье используются следующие методы исследования: метод сплошной выборки, метод статистического исследования, сравнительно-сопоставительный метод.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые предпринимается попытка квантитативного исследования речевого объема, речевого потока и средней длины реплик персонажей в пьесе А.П. Чехова «Вишневый сад» (1904) и в англоязычной версии ее перевода, выполненной в 1911 году.

Результаты исследования имеют важное теоретическое значение в рамках лингвистики и переводоведения, поскольку в статье выявляются основанные на статистике количественные характеристики речи персонажей драматургических текстов на русском и английском языках, что может иметь особую ценность в теоретическом осмыслении диалоговой структуры драматургического текста.

Практическая значимость статьи заключается в том, что полученные результаты исследования могут быть использованы для разработки учебных материалов по художественному переводу, в частности, по переводу драматургического текста.

Как известно, квантитативная лингвистика начала формироваться в самостоятельную научную дисциплину в середине XX века. Тем не менее о существовании определенной связи между лингвистикой и программными средствами изучения языка, то есть между разными областями научного знания гуманитарного и естественно-научного характера, ученые заявляли еще задолго до появления квантитативной лингвистики. Так, например, выдающийся ученый-языковед И.А. Бодуэн де Куртенэ подчеркивал необходимость использования математического мышления в языкознании, что, в свою очередь, могло приблизить языкознание к точным наукам. В своей статье «Количественность в языковом мышлении» И.А. Бодуэн де Куртенэ утверждал следующее: «…всякое качество основано на количестве, так как различия качественно отличающихся друг от друга предметов основаны на <…> наличии определенных составных элементов <…>, на отсутствии других элементов» [1, с. 313]. О наличии в языке определенных квантитативных признаков, а также связи между качественными и количественными характеристиками языковой системы писал известный советский лингвист Б.Н. Головин в своей книге «Язык и статистика» [2, с. 13].

На сегодняшний день исследователи проявляют все больший «научный интерес к исследованию языка как системы, выявлению его структурных связей на различных уровнях» [3, с. 67]. В настоящей статье предлагаем остановиться на квантитативном исследовании диалоговой структуры драматургического текста. В драматургии диалог является центральным элементом произведения, который способствует развитию сюжета, раскрытию персонажей, передаче ключевых идей автора-драматурга [4, с. 8]. В структуре диалога драматургического текста исследователь Ю.С. Дараганова предлагает выделить две количественные характеристики, а именно: «речевой объем» и «речевой поток». По словам Ю.С. Дарагановой, речевой объем указывает на количество слов, произнесенных персонажем пьесы, тогда как речевой поток – это количество реплик персонажа [5, с. 40].

Определим показатели речевого объема и речевого потока для пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад» [6] и для англоязычной версии ее перевода, осуществленной К. Гарнетт [7]. Перед тем как непосредственно перейти к результатам проведенного исследования, считаем важным прояснить следующее:

– для корректного подсчета речевого объема англоязычных версий пьес А.П. Чехова различного рода сокращения, свойственные для английской устной разговорной речи, менялись на полную форму (например: I'm → I am, can't → cannot). В противном случае показатели речевого объема могут получиться не совсем точными;

– голоса и звуки персонажей, расположенные в ремарках, а не в диалоговых репликах, в предложенной статистике не учитывались;

– персонажи почтовый чиновник, гости и прислуга не были включены в проводимое исследование ввиду полного отсутствия у них речевых высказываний;

– при подсчете количественной информации в оригинале и переводе художественного текста была использована программа AntConc [8].

Таблица 1

Речевой объем и речевой поток в оригинале и переводе пьесы «Вишневый сад»

Персонажи	Речевой объем		Речевой поток	
	Оригинал	Перевод	Оригинал	Перевод
Раневская	1914	2633	109	110
Лопахин	1814	2713	101	101
Трофимов	1190	1593	61	64
Гаев	979	1401	69	69
Варя	840	1219	74	76
Аня	666	999	53	55

В табл. 1 представлены результаты количественных характеристик шести персонажей оригинала и перевода пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад» с наибольшим количеством слов и реплик. При этом остальные персонажи остаются за рамками данной таблицы. Как можно заметить, в текстах оригинала и перевода «Вишневого сада» показатели речевого объема персонажей существенно отличаются: в переводной версии пьесы персонажи произносят больше слов, чем в оригинале. В среднем в переводе К. Гарнетт речевой объем слов, произнесенных персонажами, на 45% больше речевого объема, чем в оригинальном тексте. Полагаем, подобное явление может быть связано с рядом причин, связанных с различиями русского и английского языков. Так, русский и английский языки относятся к языкам с разными типами флективности – флективно-синтетическому и флективно-аналитическому, соответственно. В языках синтетического типа, к которому относится русский язык, отношения между лексическими единицами выражаются в самих лексемах с помощью добавления к корню слова различных приставок, суффиксов, окончаний. В свою очередь, в языках аналитического типа, к которому относится английский язык, отношения между лексическими единицами выражаются при помощи добавления различных служебных слов (артиклей, вспомогательных глаголов, предлогов, союзов) к главным лексемам. К примеру, в первом действии «Вишневого сада» по возвращении в свое имение Любовь Андреевна Раневская получает телеграммы из Парижа, не медля ни секунды она рвет их, приговаривая: *«С Парижем **кончено**...»* [6, с. 282] / *"I **have done** with Paris…"* [7, p. 185]. Как видно, в переводе К. Гарнетт меняет структуру оригинального предложения с односоставного безличного на двусоставное с помощью добавления местоимения "I". Также лексему «кончено» К. Гарнетт переводит с помощью двух лексических единиц "have done". Лексема «кончено» является кратким причастием, образованным от глагола «кончить», указывающего на завершенность действия. Полагаем, переводчица предприняла попытку передать завершенность действия с помощью сложной временной конструкции Present Perfect (настоящее совершенное время), где лексическая единица "have" – это вспомогательный глагол, "done" – главный глагол в форме Past Participle. Таким образом, проанализированный пример показывает, что в англоязычном переводе, в отличие от оригинала, используется больше лексических единиц ввиду различий в грамматическом и синтаксическом строе русского и английского языков, что, в свою очередь, могло повлиять на существенную разницу показателей речевого объема в оригинале и переводе пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад».

Сравнивая результаты подсчета речевого потока в табл. 1, можно заметить, что в переводе использовано большее число реплик, чем в оригинале. Полагаем, подобное явление связанно с индивидуальными переводческими решениями К. Гарнетт. В качестве примера рассмотрим следующий отрывок, взятый из четвертого действия «Вишневого сада»:

«**Любовь Андреевна**. О мой милый, мой нежный, прекрасный сад! <…> *Голос Ани (весело, призывающе): «Мама!..» Голос Трофимова (весело, возбужденно): «Ау!..»* В последний раз взглянуть на стены...» [6, с. 349].	"**Lyubov**. Oh, my orchard! – my sweet, beautiful orchard! <…> **Voice of Anya** (calling gaily). Mamma! / **Voice of Trofimov** (gaily, excitedly). Aa – oo! **Lyubov**. One last look at the walls…" [7, p. 245].

В оригинальном отрывке представлена реплика Раневской, которую «разрывает» выделенная курсивом прерывающая сценическая ремарка. Отметим, что ремарки являются важным поясняющим элементом драматургического текста, которые автор-драматург использует для пояснения деталей, касающихся окружающей обстановки, образов персонажей, их эмоций и переживаний. В переводе, как можно заметить, К. Гарнетт преобразовала ремарочную структуру в две реплики таким образом, что голоса Ани и Пети Трофимова стали частью диалоговой структуры, тогда как одна реплика Раневской разделилась на две части. На наш взгляд, подобная трансформация структурных элементов драматургического текста нежелательна, поскольку может привести к искажению смыслов, заложенных в них автором. Заметим, что творчество А.П. Чехова отличается художественной многогранностью, своеобразие которой проявляется на письме с помощью разнообразных структурных конструкций и языковых средств, в кото-

рых «закодированы многочисленные смыслы» [9, с. 491]. В связи с этим, полагаем, А.П. Чехов придерживался определенной цели при оформлении голосов Ани и Пети Трофимова в виде ремарки, поэтому немотивированных изменений структурных элементов оригинала по возможности следует избегать в переводе.

Считаем необходимым ввести еще одну количественную характеристику – «среднюю длину реплик», которая выражается в соотношении речевого объема и речевого потока. Возьмем первых трех персонажей, а именно Раневскую, Лопахина и Трофимова, которые произносят большего всего лексических единиц в пьесе А.П. Чехова «Вишневый сад». Согласно показателям речевого объема в табл. 1, в оригинале Раневская произносит большего всего слов, а именно 1914, затем за ней следуют Лопахин – 1814, Трофимов – 1190. При этом заметим, что, согласно показателям РП, в оригинале Лопахин произносит больше реплик, чем Раневская и Трофимов. Подсчитаем среднюю длину реплик данных персонажей: Раневская в среднем за одну реплику произносит 17,56 слов, Лопахин – 17,96, Трофимов – 19,51. В англоязычном переводе наблюдается несколько иная тенденция. За аналогичное количество реплик Лопахин произносит больше слов, а именно 2713, чем Раневская – 2633 и Трофимов – 1593. В среднем их длина реплик составляет: Раневская – 23,94 слов, Лопахин – 26,86, Трофимов – 24,89. Как видно, в переводе реплики Лопахина больше по объему реплик Трофимова и Раневской, что позволяет предположить некую вариативность в значимости персонажей по А.П. Чехову в оригинале пьесы и собственно в переводе по версии переводчика. Отметим, что в оригинале Раневская по количеству слов является наиболее значимым персонажем, тогда как в версии перевода по количеству слов наиболее значимым персонажем становится Лопахин. Такое существенное изменение переводчиком количества реплик оказывает неизбежное влияние на решение вопроса о том, какой персонаж является в пьесе наиболее значимым. По версии А.П. Чехова – это Раневская, по версии переводчика – это скорее Лопахин. Такие изменения в речевом объеме, речевом потоке и средней длине реплик, внесенные в текст переводчиком, представляются нежелательными, поскольку переключают внимание реципиента на другого персонажа, что противоречит воли автора в смыслонаполнении оригинального текста пьесы.

Таким образом, полученные результаты сравнительно-сопоставительного исследования количественных характеристик речи персонажей позволяют прийти к следующим выводам: средняя длина реплик всех трех персонажей в целом больше в переводном тексте, чем в оригинальном. Происходит это по причине существенного увеличения в переводе речевого объема персонажей, при этом количество реплик практически не меняется. К примеру, в переводе К. Гарнетт объем речи Раневской больше, чем в оригинале, на 37%, Лопахина – на 49%, Трофимова – на 33%. Отметим, что увеличение в переводе показателя речевого объема у чеховских персонажей связано с особенностями русского и английского языков, а именно с тем фактом, что данные языки имеют разные типы флективности. Полагаем, методы количественной оценки оригинала и перевода драматургического текста позволяют исследователям на основе статистики выявить определенные языковые и структурные закономерности, позволяющие точнее воспринимать и воспроизводить в переводе особенности авторского замысла. Вышеизложенное и составляло цель нашей работы. Считаем, что нам удалось впервые провести квантитативное исследование речевого объема, речевого потока и средней длины реплик персонажей в пьесе А.П. Чехова «Вишневый сад» и в англоязычной версии ее перевода, что и составляет научную новизну нашей работы.

Несмотря на то, что цель в работе достигнута, полагаем необходимым дальнейшие подобные исследования в текстах оригиналов и переводов.

Библиографический список

1. Бодуэн де Куртенэ И.А. *Избранные труды по общему языкознанию.* Москва: Издательство Академии наук СССР, 1963; Т. II.
2. Головин Б.Н. *Язык и статистика*. Москва: Просвещение, 1971.
3. Морозкина Е.А., Воробьев В.В., Щанькин А.П. Лексико-семантическое поле «Финансы» в оригинале и переводе романа Т. Драйзера «Финансист». *Доклады Башкирского университета.* 2025; Т. 10, № 1: 67–72.
4. Морозкина Е.А., Воробьев В.В., Корнилова А.Д. Корпусное исследование семантки глагола в структуре ремарок драматургического текста (на материале оригинала и англоязычного перевода пьесы А. П. Чехова «Вишневый сад»). *Доклады Башкирского университета*. 2024; Т. 9, № 4: 8–15.
5. Дараганова Ю.С. *Исследование драматургических текстов методами квантитативной культурологии*. Диссертация … кандидата культурологии. Саратов, 2013.
6. Чехов А.П. *Вишневый сад: пьесы.* Москва: Издательство АСТ, 2022.
7. Chekhov A. *The Cherry Orchard and other plays translated by Garnett C.* London: Heron Books, 1968.
8. AntConc: *Laurence Anthony's Website*. Available at: https://laurenceanthony.net/software/antconc/
9. Морозкина Е.А., Насипов И.С. Актуализация когнитивной стратегии автора в оригинале и переводе художественного текста. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 490–493.

References

1. Bodu`en de Kurten`e I.A. *Izbrannye trudy po obschemu yazykoznaniyu.* Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1963; T. II.
2. Golovin B.N. *Yazyk i statistika*. Moskva: Prosveschenie, 1971.
3. Morozkina E.A., Vorob'ev V.V., Schan'kin A.P. Leksiko-semanticheskoe pole «Finansy» v originale i perevode romana T. Drajzera «Finansist». *Doklady Bashkirskogo universiteta.* 2025; T. 10, № 1: 67-72.
4. Morozkina E.A., Vorob'ev V.V., Kornilova A.D. Korpusnoe issledovanie semantki glagola v strukture remarok dramaturgicheskogo teksta (na materiale originala i angloyazychnogo perevoda p'esy A. P. Chehova «Vishnevyj sad»). *Doklady Bashkirskogo universiteta*. 2024; T. 9, № 4: 8-15.
5. Daraganova Yu.S. *Issledovanie dramaturgicheskih tekstov metodami kvantitativnoj kul'turologii*. Dissertaciya … kandidata kul'turologii. Saratov, 2013.
6. Chehov A.P. *Vishnevyj sad: p'esy*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2022.
7. Chekhov A. *The Cherry Orchard and other plays translated by Garnett C.* London: Heron Books, 1968.
8. AntConc: *Laurence Anthony's Website*. Available at: https://laurenceanthony.net/software/antconc/
9. Morozkina E.A., Nasipov I.S. Aktualizaciya kognitivnoj strategii avtora v originale i perevode hudozhestvennogo teksta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 490-493.

Статья поступила в редакцию 04.06.25

УДК 82.09; 821.161.1; 821.581 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-409-412

***Li Li**, postgraduate, Department of History of Modern Russian Literature and Contemporary Literary Process, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: lili.msu@mail.ru*

A REVIEW OF CHINESE SCHOLARSHIP ON RUSSIAN EASTERN ÉMIGRÉ LITERATURE FROM THE PAST DECADE. During the 1920s to 1940s in China, a substantial Russian diaspora emerged, generating its literary works, exemplified by the Harbin poetic association "Churaevka" and the Shanghai literary circle "Friday". Russian poets within this intercultural milieu established a distinct segment of Russian literature. This literature embodies a multifaceted historical phenomenon arising from specific situations. The article reviews study findings regarding the literature on Russian emigration in China, conducted between the latter half of the 2010s and the initial half of the 2020s. The author considers the most referenced monographs and catalogs the variety of research subjects, outlines the progression of methodological strategies, analyses which literary "nests" have been most thoroughly investigated, and assesses the impact of new digital archival resources on the study of Russian emigration literature in China.

Key words: **Russian emigration literature in China, Russian literature, Chinese survey of Russian literature**

***Ли Ли,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: lili.msu@mail.ru*

КИТАЙСКИЕ УЧЕНЫЕ О ЛИТЕРАТУРЕ ВОСТОЧНОЙ ВЕТВИ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ЗА ПОСЛЕДНИЕ ДЕСЯТЬ ЛЕТ

В Китае 1920–1940-х гг. существовала большая русская диаспора, породившая свою художественную литературу от харбинского поэтического объединения «Чураевка» до шанхайского литературного кружка «Пятница». Русские поэты в межкультурном контексте сформировали особую ветвь русской литературы. Эта литература представляет собой сложное историческое явление, порожденное особенными условиями. В статье предложен обзор результатов

исследований литературы русской эмиграции в Китае, осуществленных во второй половине 2010-х – первой половине 2020-х гг. Мы учитываем наиболее цитируемые монографии, фиксируем разнообразие тем исследований, описываем эволюцию методологических подходов, пытаемся понять, какие литературные «гнезда» изучены наиболее подробно, мы также рассмотрели стимулирующее влияние появляющихся цифровых архивных ресурсов на развитие исследований литературы русской эмиграции в Китае.

Ключевые слова: **литература русской эмиграции в Китае, русская литература, китайская литературоведческая русистика**

Актуальность исследования обусловлена следующими факторами: в связи с углублением изучения русской эмигрантской литературы в Китае был достигнут ряд важных научных результатов (монографии и научные статьи), проведённый анализ позволяет нам получить углублённое представление о достижениях китайских ученых при изучении литературы русской эмиграции.

Цель нашей работы – обобщение проделанных ранее исследований в китайской филологии литературы русской эмиграции в Китае на китайском и на русском языках.

Задачи работы состоят в следующем: провести обзор ключевых достижений китайских учёных за последние десять лет, а также осуществить комплексный анализ современных тенденций развития в данной исследовательской области.

Разнообразие китайских работ о русской эмиграции определило и применение разных методов анализа, среди которых особенно важным для нас оказался эмпирический поиск публикаций.

Научная новизна статьи состоит в углубленном представлении о достижениях китайских ученых при изучении литературы русской эмиграции, а также в стимулирующем влиянии цифровых архивных ресурсов на развитие этих исследований.

Теоретическая значимость исследования определяется возможностью совершенствования на этой основе содержания и методического обеспечения профессиональной подготовки специалистов в данной области исследований.

Практическая значимость обусловливается тем, что собранные материалы и полученные выводы могут быть использованы для дальнейших исследований русской литературной эмиграции в Китае.

В августе 1897 года Россия начала строительство Китайско-Восточной железной дороги: первая партия железнодорожных инженеров и техников прибыла в г. Сянфан (Харбин). Харбин стал крупнейшим городом на КВЖД, и большое количество русских специалистов переехало в этот город. После Октябрьской революции множество эмигрантов оказалось в Китае, и прежде всего в Харбине. Харбин стал азиатским центром литературы русской эмиграции, и ее наследие обширно и интересно.

В 1930–1940-х гг. в период японской оккупации северо-востока Китая русские эмигранты начали постепенно переселяться на юг, в Пекин, а затем и в Шанхай. В Шанхае сохранились литературные традиции Харбина: здесь был основан поэтический кружок «Пятница», объединивший девять авторов.

Хотя многие русские эмигранты из Харбина проезжали через Пекин во время переезда на юг, пекинская русская община уступала по численности харбинской и шанхайской (важное место в истории русской эмиграции Пекин занимает благодаря присутствию Русской православной духовной миссии).

В 1940-х годах некоторые русские эмигранты начали получать советские паспорта и возвращаться в СССР, в то время как другие либо эмигрировали в третьи страны, либо переезжали на Филиппины (Тубабао) через Международную организацию по делам беженцев (IRO). В середине 1950-х годов большинство русских эмигрантов из Северо-Восточного Китая покинули Китай, причем большая часть вернулась в СССР, а некоторые переехали в другие страны. К началу 1960-х годов в Китае осталось только несколько сотен русских эмигрантов, преимущественно тех, кто вступил в брак с китайцами или имел недвижимость в Харбине. В 1966 году профессор Ли Мэн узнала от настоятеля Харбинского православного собора Чжу Шипу, что в то время в Харбине осталось только 18 русских эмигрантов, а также примерно 100 детей, рожденных от браков русских эмигрантов с китайцами. В 1954 году 556 русских эмигрантов покинули Шанхай и вернулись в СССР, а оставшихся было уже незначительное количество. К этому времени русская диаспора в Шанхае окончательно исчезла. В 1954 году правительство Китая объявило о прекращении деятельности всех миссионерских организаций на территории Китая, и миссия Русской православной церкви в Пекине завершилась. В 1956 году архиепископ Виктор покинул Пекин и вернулся в Москву [1].

С массовым исходом русских эмигрантов из Китая значительная часть документов и материалов была вывезена или уничтожена. Уехавшие эмигранты переместили ценные литературные архивы в Австралию, США и другие страны, что привело к формированию зарубежных архивов русской эмигрантской литературы.

До 1949 года русская литература в целом редко привлекала внимание китайских ученых, переводчиков и издателей. Библиографический поиск, начатый Ли Янленом, становится, следовательно, первостепенной задачей. Так, Ли Янлен (род. 1940) с 1967 г. начал собирать наследие русской эмиграции. «В школе его учительницей русского языка была эмигрантка по фамилии Левская. “Благодаря ей я влюбился в русский язык. Речь моей первой учительницы – это хрустальный ручеёк, который навсегда остался в моём сердце”, – говорит Ли Янлен» [2]. В поисках материалов он обошел Харбин, Шанхай, три провинции на Северо-Востоке Китая. В наше время эта деятельность Ли Янлена привела к появлению 5-томного издания произведений русских эмигрантов на китайском языке (выходило с 2002 г.) и публикации 10-томного труда «Литература русских эмигрантов в Китае» (2005) на русском языке. В 2011 году состоялась презентация оцифрованной коллекции 100-томного собрания Ли Яньлена под названием «Культурное наследие русских эмигрантов в Китае»: это собрание русских газет (как указано на сайте Государственного архива Российской Федерации, издание включает цифровые копии 22 вида газет), выходивших в Китае до и во время Второй мировой войны. Материалы коллекции есть в научной библиотеке Государственного архива РФ и Фонде литературы русского зарубежья Российской государственной библиотеки в Москве, где доступны читателям, а также в локальной сети Отдела газет Российской национальной библиотеки в Санкт-Петербурге.

В 1980-х годах и особенно в 1990-х изучение наследия русской эмигрантской литературы стало одним из ключевых направлений филологических исследований. В китайских научных кругах интерес к этому возник раньше. Хотя до 1989 года исследователи не публиковали работ на русском и английском языках, посвященных русской эмиграции в Китае, однако некоторые ученые энтузиасты начали свои индивидуальные исследования и внесли значительный вклад в эту область. И здесь прежде всего следует назвать Ван Чжичэна (1940–2023) и Диао (Дао) Шаохуа (1934–2001).

«С 1981 года Ван Чжичэн работает в Шанхайской академии общественных наук, в Институте по изучению СССР и стран Восточной Европы. Начиная с 1982 года, он приступил к сбору материалов для будущей книги» [3], начав всестороннее и систематическое исследование проблемы русской эмиграции в Китае. Из-за отсутствия в то время в Китае аналогичных научных работ ему пришлось нащупывать свой путь. За десять лет колоссальной работы профессор собрал периодику, издаваемую русскими эмигрантами в Китае, а также книги и журналы на других языках, накопив более 3000 материалов [3]. Вышли в свет книги «История русской эмиграции в Шанхае» (на китайском языке в 1993 г., на русском языке в 2008 г.) и «Карта русской культуры в Шанхае» (на китайском языке в 2010 г.).

Другим исследователем, начавшим изучение русской эмигрантской литературы, стал профессор Диао (Дяо) Шаохуа. Он посвятил себя поиску и систематизации разрозненных литературных материалов и архивов русской эмиграции, сохранившихся в Харбине, Шанхае, Пекине и других городах. Преодолевая многочисленные трудности, он сохранил множество ценных материалов, находившихся на грани исчезновения. Используя возможности зарубежных командировок для участия в конференциях и чтения лекций, профессор посетил такие крупные научные центры, как Берлин, Кёльн, Мюнхен, Вену и Москву, где активно занимался поиском сохранившихся за рубежом материалов, связанных с русской эмигрантской литературой в Китае [4]. На этой основе Дяо Шаохуа опубликовал ряд научных работ. Среди самых значительных – статья «Художественная литература русского зарубежья в городе Харбине за первые 20 лет (1905–1925). По найденным материалам» в канадском литературно-историческом ежегоднике «Россияне в Азии» (Торонто, 1996) и важный справочный труд «Литература русского зарубежья в Китае (в г. Харбине и Шанхае): Библиография (список книг и публикаций в периодических изданиях)» (2001).

Что касается истории вопроса, то попытки обзора китайских исследований литературы русской эмиграции уже предпринимались до нас. Поскольку большая научная литература посвящена творчеству отдельных авторов, например, поэта В. Перелешина, то неудивительно, что новые ученые, которые обращаются к его творчеству, предпринимают попытки оценки сделанного предшественниками. Позволим себе подробно описать одну недавнюю работу: опубликованную в 2022 году статью Чжан Юаньюань об истории изучения в Китае творчества одного из важнейших авторов русской эмиграции – поэта В. Перелешина [5]. Идеи и материалы статьи вошли в состав диссертации, защищенной ее автором в 2023 году, и книги о Перелешине, вышедшей в 2023 [6]. Чжан Юаньюань называет работы китайских ученых, посвященные, в частности, месту поэзии Перелешина в русской литературной традиции, связи произведений поэта с наследием Серебряного века (так Дао Шаохуа видит у Перелешина развитие принципов поэтики акмеизма, Ван Яминь находит также следы влияния символистов и футуристов), а также политическим взглядам поэта, его этике и религиозности. Однако наибольшее внимание китайских ученых привлекает отражение в творчестве Перелешина той деятельной любви, которую он испытывал к Китаю как своей второй родине.

Исследовательница показывает, что уже в 1990-х гг. китайские русисты предпринимали библиографические поиски, в том числе в китайских библиотеках, обращались к архивам китайским, западным и российским, используя найденные материалы для написания концептуальной научной биографии поэта (монография Ли Мэн 2007 г.). Творчество Перелешина китайскими русистами (Жун Цзе, Ван Яминь) вписывается в историю русской литературной эмиграции. Анализируются выполненные Перелешиным переводы с китайского на русский (в частности, Ли Женьянь сопоставляет перелешинский перевод «Дао Дэ Цзин» с переводом Ян Синшуня, показывает, как на уровне стиха Перелешину удается передать звучание китайской классической поэзии; Гу Юй, сам имеющий богатый

опыт переводчика, также оценивает перевод «Лисао»). Особенно много пишут о возможном влиянии китайской классической поэзии и философии на оригинальную поэзию Перелешина, в том числе на стихи, описывающие Китай или стилизующие китайскую поэтику (Дао Шаохуа и др.). В частности, Гу Юй видит в стихах русского поэта не только идеи, характерные для китайской картины мира, но и «художественное воспроизведение» некоторых концептуальных принципов поэтики» [5, с. 145], в том числе воплощаемых не только в литературе, но и в визуальных искусствах: каллиграфии и живописи. Отмечаются также прозаические тексты Перелешина о Китае, в том числе позднейшие мемуары «Два полустанка» (Жун Цзе). Среди китайских исследователей Перелешина есть и такие, кто отмечает неизбежные различия между европейским и китайским менталитетом (Чжан Гося, Пань Цзиньфэн). То, как об этой работе отзывается Чжан Юаньюань, показывает, что подобный подход в китайской русистике мало распространен и нередко оценивается скептически. Как результат научного исследования поэзии Перелешина, Чжан Юаньюань понимает переводы его стихов на китайский язык, предпринятые профессорами Ли Янленом и Гу Юем. Обзор, предложенный Чжан Юаньюань, хотя и описывает работы, посвященные только одному русскому автору, при том хорошо демонстрирует тематическую и методологическую широту работ китайских русистов, а также предметы их преимущественного внимания.

Профессор Ван Яминь указывала, что работа китайских русистов, которые занимались литературой русской эмиграции, прошла три этапа: а) определение концепций и анализ исторического контекста; б) изучение, систематизация, перевод и публикация литературных произведений; в) исследование особенностей и специфики литературы. Начальный период с 1992 по 2001 гг., этап развития с 2002 по 2009 гг. и этап бурного развития с 2010 по 2015 гг. Тематика, методология, организация исследований была очень разнообразной: от определения понятия русской литературной эмиграции в Китае до описания её истории, от перевода литературных произведений до работ, посвященных специальным вопросам, от внимательного чтения текстов до применения новых методов, например, компаративного, от индивидуальных исследований до коллективных и от изучения русской литературной эмиграции как части русской литературы до ее изучения в контексте литературы китайской [7].

Упомянутая выше статья Ван Яминь опубликована в 2017 году, описание материала в ней доведено до 2015 г. Самые поздние публикации, упоминаемые Чжан Юаньюань, напечатаны в 2016 г. Поскольку изучение русской литературы в целом и литературы русской эмиграции в частности в китайской русистике становится все более интенсивным, подведение некоторых промежуточных итогов представляется актуальной научной задачей.

Можно признать, что по-прежнему трудной, несмотря на достижения предшественников, оказывается проблема доступности источников. Так, характерны слова Ольги Феликсовны Кузнецовой, сопровождающие републикацию текста В. Перелешина «Русская поэзия в Китае: опыт библиографии» (1971) в подготовленной исследовательницей очень ценной книге «Архив Валерия Перелешина в Отделе рукописей ИМЛИ РАН»: «Нельзя с уверенностью сказать, все ли из упомянутых здесь книг вообще существуют сейчас хотя бы в единственном экземпляре…». Результаты проведенных нами поисков показывают, что все-таки положение вещей не столь мрачное: большинство названных Перелешиным изданий все-таки находятся в Российской государственной библиотеке, Российской национальной библиотеке, московской Библиотеке русского зарубежья, а также американских культурных институциях (Hoover Institution, Russia Abroad Digital Collection; Museum of Russian Culture, San Francisco), а также в менее доступных исследователю личных библиотеках (прежде всего О. Бакич, живущей в Канаде). Однако некоторые из книг перелешинского списка нам так и не удалось пока найти. Чаще всего внимание библиографов привлекает более доступный и обильный позднейший материал. Например, Гао Вэньхуа был составлен опубликованный в 2022 г. на китайском и русском языках каталог русскоязычных изданий периода Китайской Республики в фондах Хэйлунцзянской провинциальной библиотеки [8]. Гао Вэньхуа указывает, что даже эти более поздние и вышедшие во времена сотрудничества КНР и СССР издания крайне редки в России. Необходимы доступные русскоязычному исследователю подобные каталоги, отражающие литературу эмиграции (между тем даже каталог Гао Вэньхуа, насколько мы понимаем, отсутствует в фондах центральных российских библиотек).

В последние годы благодаря появлению новых источников информации – сетевых библиотек и библиографических баз данных – для китайских ученых оказался открыт доступ к периодическим изданиям русских эмигрантов восточной ветви, материалам и изданиям, вывезенным во второй половине 1940-х годов из Китая и отложившимся в западных хранилищах. Среди важнейшего назовем проект Гуверовского института (Стэнфордский университет) «Russia Abroad Digital Collection», который предоставляет доступ к оцифрованным газетам русской эмиграции (60 изданий, 1917–1991 гг.), из них к 23 (данные по состоянию на апрель 2025 года), издававшимся в Китае. Очень полезен также созданный московским Домом русского зарубежья доступный в сети сводный каталог периодики русского зарубежья, где есть сведения не только об истории изданий, но и о местах хранения экземпляров. Кроме того, многие русские книги, изданные в эмиграции, пополняют коллекции электронных библиотек.

В последние годы наблюдается качественный рост публикаций китайских учёных. Важно отметить, что они публикуют свои работы о литературе русской эмиграции как на китайском языке, так и на русском, как в русскоязычных изданиях, выходящих на Западе, так и в России, в том числе в авторитетных изданиях (например, статья Ли Мэн «Харбинская “Чураевка”» в продолжающемся дальневосточном издании «Русский Харбин, запечатленный в слове», 2012). В тематическом и методологическом отношении, в том, что касается широты охвата материала, работы разнообразны: от источниковедческих, фактологических (например, монография Ли Синьмэй «Исследование русской эмигрантской литературы в Шанхае», 2024) до концептуальных обобщающих работ (например, монография Лю Чуньфу «Литература русской эмиграции в Китае и традиционная китайская культура», 2021 (на китайском языке); защищенная в Пермском университете диссертация Хэ Тинтин «Образ Китая в поэзии русской дальневосточной эмиграции (1920–1940-е годы)», 2024) и многотомных коллективных трудов.

Несмотря на то, что Китай выступает колыбелью русской эмигрантской литературы, в силу рассеяния значительной части её наследия по различным странам, китайским исследователям объективно затруднён доступ к материалам. Это отчасти объясняет, почему во второй половине 1980-х годов, когда советские журналы наперебой публиковали произведения «возвращённой литературы», лишь отдельные харбинские поэты удостоились внимания [1]. Даже сегодня многие поэты русской эмиграции остаются малоизученными китайскими учёными. Работы на китайском языке в определенной степени ограничены трудностями доступа к источникам, поэтому чаще опираются на вторичные материалы и тяготеют к сравнительному анализу текстов и интерпретации. Русскоязычные исследования, напротив, основываются на углубленной работе с архивами. Это приводит к преобладанию микроанализа – детального изучения конкретных авторов или текстов. С развитием научной интернационализации и наступлением цифровой эпохи доступ к первоисточникам упростился, что усилило тенденцию к синтезу методологий.

Особенно ярко это проявляется среди молодых ученых, чьи работы сочетают эмпирические и теоретические подходы в рамках единого исследовательского пути.

Исследования китайских русистов концентрируются на двух ключевых аспектах: во-первых, анализируется образ России, воплощенный в различных литературных жанрах; во-вторых, то, как создается образ Китая как «второй родины» (изображение пространства, в том числе городского, культурных особенностей, религиозных практик и др.).

Так, в 2023 г. вышла в свет монография Цзан Юньмэй и О. Богдановой, посвященная поэтическому наследию представителей «восточной ветви» русской эмиграции (1920–1940-е гг.) А. Ачаира, А. Несмелова, Перелешина и других (менее известных) авторов [9]. В частности, исследуется обращение к древнекитайской поэзии, например, образ журавля, восходящий к Бо Цзюи, в стихотворении В. Марта «Ду Хэ», мотивы военной лирики Ли Чи в сборнике Б. Волкова «Дракон, пожирающий солнце...», трансформация образа из классического текста Ду Му в «Красных листьях под инеем» В. Перелешина, связь стихотворения Ю. Крузенштерн «Ян Гуйэ-Фей» (1949) со своим прототекстом – поэмой Бо Цзюи «Чанхэнь гэ» (Песня вечной печали); исследуется также и то, как Перелешин и Март стилизовали хронотопические и жанровые особенности классической китайской поэзии (например, в «Подражании китайскому» Перелешина).

Отдельные интересные наблюдения были представлены в написанной по-русски диссертации Цзя Юннин (2019), рассмотревшей образ Китая в поэзии А. Несмелова и В. Перелешина, понятой как наследующая Серебряному веку, прежде всего Гумилеву и Есенину. Обсуждается, в частности, то, как Перелешин использует некоторые жанры китайской классической поэзии (ши, цы), создавая образ Китая как «второй Родины» через символы (лотос, луна, Пекин) и жанровые эксперименты, включая спорную линеаризацию «Дао дэ цзин». Если Несмелов концентрируется на «внешнем» Китае как эстетически совершенном, но чуждом пространстве, то Перелешин достигает органичного культурного диалога, соединяя христианские и даосские идеи [10].

Активное изучение русской литературы, осуществляющееся китайскими учеными в последние десятилетия, затрагивает не только близкую по материалу эмиграцию восточной ветви, но и эмиграцию европейскую. Рецепции в Китае творчества русских писателей, уехавших на Запад, в значительной степени посвящена монография Чжоу Цинминя (2023) [11]. В истории восприятия русской эмигрантской литературы выделяют два основных этапа: период Китайской Республики (1912–1949) и период, последовавший за 1949 годом. Как подчёркивает автор, в эпоху Китайской Республики основное внимание литературной общественности было приковано к Бунину, Куприну и Мережковскому. В отличие от западной литературы русской эмиграции, произведения русской эмиграции в Китае периода Китайской Республики на протяжении длительного времени оставались без внимания. После образования нового Китая, особенно в период Культурной революции, интерес к русской эмигрантской литературе практически угас. Лишь в 1980-х годах китайского читателя начали знакомить с произведениями наиболее известных русских писателей-эмигрантов, но относящихся к западной ветви (Набоков, Бунин, Солженицын). В 1990-е годы произошёл всплеск публикаций Бродского, Цветаевой, Ремизова, Бунина, Шмелева и Солженицына, получивших широкую популярность и одобрение китайских читателей [11]. По словам Чжоу Цинминя, «изучение литературы русской эмиграции в Китае выросло из интереса к творчеству русских писателей-эмигрантов в Европе и Америке. Именно в процессе осмысления “возвращения” этой литературы на историческую родину (в Россию/СССР) после начала реформ и политики открытости произошёл сдвиг

в исследовательской перспективе. Это открыло путь для китайского научного круга к “открытию” и “принятию” литературы русской эмиграции в Китае» [11, с. 37].

Ван Яминь писала о выразительных различиях в восприятии старого Шанхая, проявляющихся в китайских и русских (созданных эмигрантами) текстах 1920–1930-х гг. [12]. У китайских авторов город воспринимается в политическом контексте преимущественно негативно, что отражает, в частности, левую политическую позицию авторов отношение к зависимости от иностранных держав (в качестве примеров приводятся стихи Инь Фу «Прощай, мой брат» (1929), повесть Цзян Гуанцы «Партия коротких штанов» (1929), романы «Полночь» (1933) и «Радуга» Мао Дуня, мемуары Го Можо «Десять лет творчества» (1932), рассказ «Шанхайский фокстрот» (1932) Му Шиина). Напротив, русские эмигранты видят Шанхай как необыкновенный город, таинственный и пронизанный восточным колоритом. Так, в стихотворении Кирилла Батурина «Нён» тонко прописаны женские образы Шанхая; в стихотворении «Китайский пейзаж» (1937) Марией Визи воссозданы пригородные виды; в стихотворениях Николая Светлова «Новый год Китая», «На улице» отражены народные традиции; Ольга Скопиченко в «Шанхайском захолустье» реалистично изображает шанхайские улицы и быт горожан; а в романе Ольги Ильиной-Лаиль «Восточная Нить» целая глава посвящена впечатлениям автора от прибытия в Шанхай в начале 1930-х годов. Русская эмигрантская литература, как считает автор, интерпретировала Шанхай этого времени с позиции стороннего наблюдателя [12].

Значительный интерес китайских исследователей вызывает сопоставление литературы диаспоры и метрополии. В своей статье 2016 года Ли Янлен отмечает: «Советская литература подчинялась партийным принципам сформулированным Лениным, тогда как эмигрантские писатели обладали творческой свободой». Среди примеров, приводимых Ли Янленом, – роман «Железный поток» Серафимовича, роман «Разгром» Фадеева, стихотворение «Хорошо!» Маяковского, из текстов другого типа он называет произведения А. Несмелова: поэмы «Через океан» и «Восстание» [13, с. 106].

Китайские исследователи изучают как известных, так и малоизвестных русских литераторов, включая поэтесс, о которых ранее писали очень мало. Например, началось исследование русских женщин-поэтов: А.П. Паркау, Л.Ю. Хаиндровой, М.П. Коростовец, М.И. Колосовой, В.Ю. Янковской, В.П. Щербаковой, М. Визи и др. Тексты некоторых из этих авторов до сих пор не собраны, как и сведения об их жизни (особенно после отъезда из Китая). Среди немногочисленных исключений – подготовленное О. Бакич собрание стихотворений М. Визи «A moongate in my wall» (2005), изданное в США, наиболее полное на данный момент собрание ее поэтических произведений и переводов, а также, например, книга «Сердце поэта» (2003), посвященная творчеству поэтессы и журналистки Лидии Юлиановны Хаиндровой и составленная Т.В. Пищиковой: в книгу вошли стихотворения, рассказы, воспоминания, дневники, отрывки из писем М.П. Григорьева, А. Несмелова, В. Перелешина, Т.В. Пищиковой и фотоматериалы.

Итак, можно заключить, что выполняемые современными китайскими учеными исследования характеризуются как методологическим разнообразием, так и разнообразием формата, что свидетельствует об интересе к материалу и наличии значительных ресурсов в китайской науке. Открывшаяся в последние годы для китайских ученых возможность работать в России и публиковать результаты своих исследований, в том числе и на русском языке, способствует развитию научного диалога и углублению международного взаимопонимания. Очевидно также, что, несмотря на значительные успехи в области изучения истории литературы и культуры восточной ветви русской эмиграции, в наших знаниях об этой истории остаются значительные лакуны, что приводит к необходимости дальнейших исследований.

В целом задачи исследования были выполнены, а научная новизна работы позволяет оценить пути дальнейшего развития.

Библиографический список

1. Li Meng. *Russian émigré literature in China: a missing link.* Doctoral dissertation. University of Chicago, 2004.
2. Ли Янлен. *С любовью к России…:* информационно-библиографический обзор. Благовещенск, 2015.
3. Ван Ч. *История русской эмиграции в Шанхае.* Москва: Русский путь: Русское Зарубежье, 2008.
4. Диао Ш. *Литература русского зарубежья в Китае (в г. Харбине и Шанхае): Библиография (Список книг и публикаций в периодических изданиях).* Харбин: Бейфан Вен-и, 2001.
5. Чжан Ю. Изучение творчества Валерия Перелешина в Китае. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология.* 2022; Т. 14, Выпуск 1: 142–152.
6. Чжан Ю. *«Моя тоска сгорает, как свеча!»: национальное начало в творчестве В. Перелешина.* Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2023.
7. 王亚民.»中国在华俄罗斯侨民文学研究25年.» 解放军外国语学院学报. 2017; № 5: 150–158. (Ван Я. 25-летнее исследование литературы русской эмиграции в Китае. *Вестник Института иностранных языков НОАК.* 2017; № 5: 150–158).
8. 高文华. 黑龙江省图书馆藏民国时期俄文文献目录.北京：国家图书馆出版社, 2023. (Гао Вэньхуа. *Каталог русскоязычных изданий периода Китайской Республики в фондах Хэйлунцзянской провинциальной библиотеки.* Пекин: Национальная библиотека, 2022 (на китайском и на русском языках)).
9. Богданова О.В., Цзян Ю. *«Восточная ветвь» русской поэтической эмиграции (1920–1940-е годы).* Санкт-Петербург: Алетейя, 2023.
10. Цзя Ю. *Образ Китая в поэзии Арсения Несмелова и Валерия Перелешина.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2019.
11. 周青民.在华俄侨作家的中国书写研究. 北京：中国社会科学出版社, 2023. (Чжоу Ц. *Творчество русских писателей-эмигрантов в Китае.* Пекин: Китайская академия общественных наук (КАОН), 2023).
12. 王亚民.»中国现代文学与俄侨文学中的上海——以20世纪20—30年代为中心.»兰州学刊. 2015; № 8: 6–11. (Ван Я. Шанхай в китайской современной литературе и литературе русских эмигрантов: 1920-е–1930-е годы. *Вестник Ланьчжоу.* 2015; № 08: 6–11).
13. 李延龄.»中国俄罗斯侨民文学与苏维埃文学的比较研究.»俄罗斯文艺. 2016; № 1: 103–107. (Ли Я. Сравнительное исследование литературы русских эмигрантов в Китае и советской литературы. *Русская литература и искусство.* 2016; № 1: 103–107).

References

1. Li Meng. *Russian émigré literature in China: a missing link.* Doctoral dissertation. University of Chicago, 2004.
2. Li Yanlen. *S lyubov'yu k Rossii…:* informacionno-bibliograficheskij obzor. Blagoveschensk, 2015.
3. Van Ch. *Istoriya russkoj `emigracii v Shanhae.* Moskva: Russkij put': Russkoe Zarubezh'e, 2008.
4. Diao Sh. *Literatura russkogo zarubezh'ya v Kitae (v g. Harbine i Shanhae): Bibliografiya (Spisok knig i publikacij v periodicheskih izdaniyah).* Harbin: Bejfan Ven-i, 2001.
5. Chzhan Yu. Izuchenie tvorchestva Valeriya Pereleshina v Kitae. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya.* 2022; T. 14, Vypusk 1: 142-152.
6. Chzhan Yu. *“Moya toska sgoraet, kak svecha!”: nacional'noe nachalo v tvorchestve V. Pereleshina.* Perm': Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet, 2023.
7. 王亚民.»中国在华俄罗斯侨民文学研究25年.» 解放军外国语学院学报. 2017; № 5: 150–158. (Van Ya. 25-letnee issledovanie literatury russkoj `emigracii v Kitae. *Vestnik Instituta inostrannyh yazykov NOAK.* 2017; № 5: 150-158).
8. 高文华. 黑龙江省图书馆藏民国时期俄文文献目录.北京：国家图书馆出版社, 2023. (Gao V`en'hua. *Katalog russkoyazychnyh izdanij perioda Kitajskoj Respubliki v fondah H`ejlunczyanskoj provincial'noj biblioteki.* Pekin: Nacional'naya biblioteka, 2022 (na kitajskom i na russkom yazykah)).
9. Bogdanova O.V., Czan Yu. *«Vostochnaya vetv'» russkoj po`eticheskoj `emigracii (1920-1940-e gody).* Sankt-Peterburg: Aletejya, 2023.
10. Czya Yu. *Obraz Kitaya v po`ezii Arseniya Nesmelova i Valeriya Pereleshina.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2019.
11. 周青民.在华俄侨作家的中国书写研究. 北京：中国社会科学出版社, 2023. (Chzhou C. *Tvorchestvo russkih pisatelej-`emigrantov v Kitae.* Pekin: Kitajskaya akademiya obschestvennyh nauk (KAON), 2023).
12. 王亚民.»中国现代文学与俄侨文学中的上海——以20世纪20—30年代为中心.»兰州学刊. 2015; № 8: 6–11. (Van Ya. Shanhaj v kitajskoj sovremennoj literature i literature russkih `emigrantov: 1920-e-1930-e gody. *Vestnik Lan'chzhou.* 2015; № 08: 6-11).
13. 李延龄.»中国俄罗斯侨民文学与苏维埃文学的比较研究.»俄罗斯文艺. 2016; № 1: 103–107. (Li Ya. Sravnitel'noe issledovanie literatury russkih `emigrantov v Kitae i sovetskoj literatury. *Russkaya literatura i iskusstvo.* 2016; № 1: 103-107).

Статья поступила в редакцию 02.06.25

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-412-415

***Li Chunyu**, doctoral postgraduate (Philology), Heilongjiang University (Nangang District, Harbin, China), E-mail: 447516191@qq.com*

BIBLICAL CULTURAL ELEMENTS IN THE NOVEL “FLOODED ZONE”. The paper shares a detailed analysis of biblical cultural elements in the novel “Flooded Zone” by the contemporary Russian writer R. Senchin. The sacred speculative nature of biblical text, the literary character of the Bible itself, and the vividly religious nature of Russian culture create an inextricable link between Russian literature and Russian religion. “Flooded Zone” is a text with many biblical cultural elements in which the image of the “flood”, eschatological fears and apocalyptic motifs are based on biblical mythology. The article explores the religious cultural characteristics of

the work and humanistic concerns shown in Senchin's creation. By creating this religiously and culturally rich work, the writer hopes to awaken a sense of mission in contemporary Russians, find a course for the historically troubled Russian nation, allow readers, under the cover of eschatological fog, to reflect on the way to regain the national spirits and moral beliefs, to preserve the native land and build a new ideal life.

Key words: **Roman Senchin, "Flooded Zone", "Bible", flood, apocalyptic literature**

***Ли Чуньюй**, докторант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 447516191@qq.com*

БИБЛЕЙСКИЕ КУЛЬТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В РОМАНЕ «ЗОНА ЗАТОПЛЕНИЯ»

Данная статья посвящена детальному анализу библейских культурных элементов в романе «Зона затопления» современного российского писателя Р. Сенчина. Сакральная умозрительность библейского текста, литературный характер самой Библии и яркая религиозная природа русской культуры создают неразрывную связь между русской литературой и русской религией. «Зона затопления» представляет собой текст с множеством библейских культурных элементов, в котором образ «потоп», эсхатологические страхи и апокалиптические мотивы основаны на библейской мифологии. Целью статьи является изучение религиозных, культурных особенностей произведения и гуманистических забот, проявленных в творчестве Сенчина. Писатель стремится пробудить чувство миссии современных россиян с помощью данного культурно- и религиозно насыщенного произведения, помочь многострадальному русскому народу обрести ориентиры и позволить читателям под покровом эсхатологического тумана задуматься о пути возрождения национального духа и нравственных убеждений, сохранить родную землю и построить новую идеальную жизнь.

Ключевые слова: **Р. Сенчин, «Зона затопления», Библия, потоп, апокалиптическая литература**

Библия как священный текст, несущий в себе христианскую культуру и веру, обладая великими литературными качествами, оказывает многостороннее влияние на литературное творчество. Библия как ядровый литературный текст в воображении жителей Запада содержит в себе божественную проницательность и существенные принципы литературы и искусства, является «источниками творческих вдохновений и нарративных моделей поэтов и писателей» [1, с. 99]. Русская культура по своей сути является религиозной, и православие служит её духовным стержнем. Происхождение русской письменности и литературы неразрывно связано с принятием православия, благодаря чему русская литература с самого начала была отмечена глубоким религиозным отпечатком, в ней сформировались мощные литературные традиции, оказавшие неизгладимое влияние на писателей всех эпох. Роман современного российского писателя Р. Сенчина «Зона затопления» – это произведение с множеством религиозных культурных элементов, где описанная история потопа, эсхатологические мотивы и дух Откровения образуют сильную интертекстуальную связь с библейским текстом.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что роман «Зона затопления» Р. Сенчина был удостоен премии «Большая книга» в 2015 году и играет важную роль в современной русской литературе. С момента своего появления данное произведение вызывает широкие дискуссии в кругах простых читателей и литературных критиков. Анализ «Зоны затопления» через призму библейских культурных элементов может раскрыть художественные особенности романа и укоренённый в писательском сознании комплекс национальной религиозной культуры, понимание сильного чувства миссии и гуманистические заботы писателя в творчестве.

Целью исследования является изучение религиозных, культурных особенностей произведения и литературных творческих идей Сенчина. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

1) выявить интертекстуальные связи между «Зоной затопления» и Библией;
2) изложить значения апокалиптической литературы;
3) проанализировать образ «потоп» в романе «Зоны затопления»;
4) изучить религиозные и культурные особенности произведения Сенчина;
5) исследовать литературные творческие идеи писателя.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые подробно прослеживаются религиозные, культурные элементы романа «Зоны затопления», особое внимание обращено на интертекстуальность между данным произведением и Библией. Кроме того, в данной работе глубоко рассматриваются культурные и духовные смыслы образа «потопа» и «Ноева Ковчега» и художественные концепции нового реализма Сенчина.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в статье применяется новый способ анализа романа «Зона затопления» через призму русской религии, что помогает читателям лучше и глубже понять духовное значение произведения, а также анализ взаимосвязей между современной русской литературой и традиционной религиозной культурой.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выводы статьи в определенной степени позволяют более глубоко понимать литературные концепции писателя и выяснять отношения между литературой и реальностью.

I. Интертекстуальность между «Зоной затопления» и Библией

Христианство как ключевая культурная парадигма России сопровождает становление и развитие русского народа и влияет на формирование его мировоззрения и ментальных структур. Русская литература была связана с религией с момента её зарождения. Такого же мнения придерживаются многие исследователи русской культуры и литературы: «Христианство приносит России культуру и цивилизацию, язык и литературу. Важной и существенной чертой русской литературы является ее религиозность» [2, с. 16]. Таким образом, христианская культура стала одним из источников творческих концепций, систем образов и лейтмотивов для многих писателей во все эпохи. Библия как священный текст, несущий христианскую веру, считается «великим кодом искусства» и оказывает значительное влияние на символы в литературе. В произведениях Р. Сенчина существуют яркие библейские культурные элементы, и роман «Зона затопления» представляет собой один из наиболее типичных примеров этого. Писатель берёт библейский текст как источник творческого вдохновения, включая классические мифологические ресурсы Библии в свой художественный мир различными способами, извлекая из них те качества, которые изначально присущи литературе, и очерчивая иную картину человеческого существования с помощью новых точек зрения и художественных приёмов.

Пре-текстом «Зоны затопления» является повесть «Прощание с Матёрой» В.Г. Распутина. В темах и сюжетах обоих произведений существует много общего, но истории заканчиваются совершенно по-разному. Финал в «Прощании с Матёрой» открытый, и герои повести всё ещё сохраняют луч надежды на будущее, а в «Зоне затопления» крестьяне, вынужденно переселившиеся в город, оказываются в положении полной беспризорности и безнадежности, весь мир превратился в зону затопления потопом, и всем некуда бежать. Сенчин выдумал развязку «идущей воды» для романа «Зона затопления», и данный сюжет имеет четкую интертекстуальную связь с мифологическим мотивом Великого потопа в Книге Бытия Ветхого Завета Библии, демонстрируя более сильный пессимистический тон и эстахологическую тенденцию, предвещающие неизбежный трагический финал и конец эпохи. Мифы в Библии воплощают типичный опыт человеческих предков, и они как мотивы и лейтмотивы воспроизводятся в сознании людей разных эпох и культур. Подобные первозданные образы, т. е. мифы, сохраняющиеся в коллективном бессознательном членов этноса и передающиеся из поколения в поколение, являются «архетипом». Потоп как символический знак с духовным и культурным значением повторяется в литературе в качестве «архетипа», выражающего «коллективное бессознательное». Хотя Великий потоп, созданный Богом для наказания человечества в Книге Бытия Ветхого Завета Библии, и картина наводнения, которую Сенчин рисует в заключительной главе «Зоны затопления», происходят при совершенно разных обстоятельствах, между ними существует чрезвычайно остроумная симметрия и перекликание в аллегорическом плане, что отражает всеобщее бессознательное, действующее вне рамок моделей индивидуального поведения.

В Книге Бытия Ветхого Завета Библии рассказывается, что Бог, увидев великое зло среди людей на земле и то, что все помыслы их сердец были злыми во всякое время, решил смыть потопом все живые существа, включая грехи человечества, и повелел Ною построить ковчег, чтобы после потопа начать совершенно новый мир. Этот потоп символизирует злую разрушительную силу и гибель человечества, но одновременно представляет спасительный шанс для возрождения людей. Хотя внешне это выглядит как страдание, по сути, он становится перерождением веры. Р. Сенчин, как свидетель бурных изменений социальной жизни в России, особенно в отдаленных регионах Сибири конца XX века, всё время придерживается принципа реализма в творчестве и в «Зоне затопления» продолжает и развивает темы и сюжеты классического христианского текста Библии. Этот роман также сочетает в себе критический дух с ярко выраженным субъективным и трагическим сознанием, присущим современности. Образ Сибири, созданный Сенчиным в романе, состоит из множества геопространственных элементов. Но стоит отметить, что и родная сельская земля, к которой главные герои истории были привязаны всю жизнь, и городское пространство, к которому они никак не могли привыкнуть, в итоге под пером автора превращаются в бесконечную зону затопления. Воссоздание писателем мифа о Великом потопе в определенной степени можно рассматривать как яростную критику на социальные пороки, и он с уникальной точкой зрения взглядывает на тяжелую жизнь и несчастья простых людей и наследует глубокое чувство гуманизма в классической литературе с помощью описания разрыва между традицией и современностью и отчуждения между городской цивилизацией и сельской культурой.

Эсхатологическая сфера и апокалиптический дух в «Зоне затопления» также придают данному произведению своеобразные качества апокалиптической литературы. По мнению религиозного философа Бердяева, важнейшей ценност-

ной ориентацией русской литературы является дух апокалипсиса. Он пишет, что «апокалипсис всегда играл большую роль и в нашем народном слое, и в высшем культурном слое у русских писателей и мыслителей. В нашем мышлении эсхатологическая проблема занимает несоизмеримо большее место, чем в мышлении западном» [3, с. 214]. Так называемая «апокалиптическая литература», естественно, тесно связана с библейским Откровением Иоанна Богослова. Откровение Иоанна Богослова представляет собой пророчество апостола Иоанна о Конце Света и Страшном суде, и данный текст наполнен тревожными и шокирующими образами и метафорами, изображениями различных катастроф, предшествующих концу света, и изложениями завершения исторического процесса.

«Апокалиптическая литература» имеет два значения. Первое в широком смысле: она подразумевает произведения с эсхатологическими настроениями, изображающие беспомощность, безнадежность и отчаяние людей перед лицом суровой реальности. Второе в узком смысле: апокалиптическая литература относится к произведениям, полностью основанным на Откровении Иоанна Богослова и посвященным тематике конца света и окончательной судьбы человечества. Очевидно, что «Зону затопления» следует отнести к первой категории. Атмосфера пессимизма и отчаяния, которую создает Сенчин, и явно выраженное эсхатологическое сознание в произведении позволяют формировать яркую интертекстуальную связь между «Зоной затопления» и Откровением Иоанна Богослова. Всё повествование пронизывает предчувствие апокалипсиса, образы конца света и завуалированные пророчества об уничтожении мира будущего, демонстрируя уникальное понимание писателем индивидуальной судьбы и его желание пробудить в людях чувство кризиса.

Апокалиптический дух в «Зоне затопления» позволяет рассмотреть и переосмыслить существование мира с точки зрения конца света и понять сущность мировых явлений на метафизическом уровне. Данный дух в романе помогает людям пересмотреть ценности жизни и побуждает их искать бесконечный смысл в своей ограниченной жизни. Сильное чувство кризиса и предостерегающее сознание, которые ярко выражаются в произведении, служат интенсивным предупреждением против следования по гибельному пути невозврата. В своем творчестве Сенчин всерьез задумывается о гибели мира и конце человеческой цивилизации, оставляя миссию спасения самому человечеству.

II. Эсхатологическая метафора в «Зоне затопления»

Основная эмоциональная атмосфера и несколько сюжетных линий романа «Зона затопления» формируют интертекстуальную связь с библейскими аллюзиями, что насыщает произведение характерным метафорическим смыслом. Также отметим, что само название «Зона затопления» обладает богатыми культурными коннотациями. Для сибирских деревенских старожилов, вскоре переселяющихся в город, «Зона затопления» изначально была местом, где находится их малая родина, но с подъемом уровня воды из-за строительства ГЭС превратилась в национальную Атлантиду, в новое искусственное море. В романе писатель изображает апокалиптическую картину разрушения сибирских деревень и связывает это с гибелью всей России. Однако творческое назначение писателя заключается не в том, что проявляются пророчества о конце света в христианском Откровении Иоанна Богослова, а в том, что рассказывается о социальной реальности современной России.

Сенчин лично подчеркнул в газетном интервью, что название романа «Зона затопления» символично, то есть «если сложить территорию всех водохранилищ России, то получится огромная площадь, больше некоторых европейских стран. И затоплены зачастую лучшие земли, лишились малой родины сотни тысяч людей. И это трагедия, не имеющая никаких оправданий» [4]. Писатель также считает, что в реальной жизни XXI века становится все больше обмана и лицемерия, так как все лучшее остается в затопленной зоне. «Зона затопления» представляет собой «жестокий» роман-предупреждение о страшнейших историях, в котором демонстрируется не только трагедия сибирских деревень и крестьян, но и жизненный тупик россиян в XXI веке, наполненном сложностями, и отражаются неизбежные конфликты в развитии общества. «В результате данного потопа, вызванного человеческим фактором, были уничтожены не только родные земли, где поколения предков жили веками, но и жизни и души, которые лишаются надежд и пристанищ» [5, с. 32]. Потоп разрушает вековые обычаи и традиции народной жизни и превращает простых людей в жертв государственной бюрократической системы. И бремя, серьезно превысившее пределы выносливости, трансформируется в сильные эсхатологические настроения. В своем произведении Сенчин неоднократно изображает правительственных чиновников и работников, ответственных за строительство водохранилищ, как безжалостных «фашистов». В глазах этих «фашистов» деньги важнее человеческой жизни и разрушенных семей. Им кажется, что достаточно затопить небольшой участок земли, чтобы не только получить экономические выгоды, но и восстановить подорванный годами имидж России как великой державы в мире. Однако в действительности вода затопила гигантскую территорию: все леса, пастбища, поля, города, деревни, избы, родовые кладбища и даже всю Россию. Таким образом, «зона затопления» также символизирует безжалостную государственную бюрократию.

В произведении Сенчин применяет оригинальную художественную композицию и рисует картину российских деревень: от прошлой жизнеспособности и богатства к нынешнему упадку и постепенной гибели. Писатель с помощью прозрачного лирического тона так описывает природный ландшафт и народные обычаи села Пылево до строительства ГЭС: «В объятиях красивой природы, в живописнейшем местечке среди лесистых сопок, располагалось красивое таежное село Пылево – моя родина… Наши предки наверняка были поражены богатством и красотой этой местности. Кругом непроходимая тайга, где грибы и ягоды, а на лесных полянах – море цветов… Поля вокруг были небольшие, словно заплатки. Защищенные от ветров, они давали хорошие урожаи. В реке всегда было много рыбы, в лесу – зверей» [6, с. 156]. Однако предложение в романе «Как жалко, что теперь ничего этого не стало» [6, с. 156] переключило сцены повествования, и писатель начал обращаться к мрачной и эсхатологической картине села после возобновления строительства Богучанской гидроэлектростанции: «Скоро ничего здесь не будет. Лишь стоячая кислая вода с червивой рыбешкой» [6, с. 13]. «Теперь же обречена она (деревня), остались ей месяцы, в лучшем случае – год… Через десяток лет пообвалятся без ухода памятники, оградки, а потом зарастет все кустами, и сгинет кладбище с лица земли, как и не было» [6, с.14]. В заключительной части романа, кажется, возникают вдохновляющие сцены (появляется единственный ребенок в произведении и люди готовятся к приближающейся Пасхе), однако Сенчин «крайне жестоко» заканчивает произведение водой, заливающей всю землю, что перекликается с сюжетом о том, как жители разговаривают о времени затопления родной земли водой, копая могилу для Натальи в начале истории, что доводит эсхатологическую атмосферу произведения до вершины.

Причина эсхатологической окраски заглавия «Зона затопления» в значительной степени заключается в том, что это роман о смерти. Различные проблемы в реальной жизни, постепенное накопление разочарований и печали, неизбежные тревоги и страх – все это заставляет героев, в конце концов, рассматривать смерть как единственный способ полностью избежать жизни и обрести духовное освобождение. Можно понять с помощью трагических событий, которые тщательно изображаются в произведении, что финал этого романа не будет счастливым: родина под водой, затопленные могилы предков, разрушенные огнем избы, уходящие из жизни пожилые люди, грустные прощания, непрестанные семейные ссоры, конфликты с социальными работниками, хаотические переселения, эксгумация и перемещение могил… Данный роман начинается с естественной и ненасильственной смерти старушки Натальи Сергеевны, не выдержавшей сильного психологического удара от переселения с родной земли, что открывает прелюдию прощания жителей деревни у Богучанской ГЭС со всем миром. Роман также заканчивается смертью, однако это не смерть конкретного человека, а гибель всей страны из-за прорыва плотины. Данное произведение не имеет оптимистического оттенка, а наполняется тоской смерти. Такое «жестокое» художественно-эстетическое воззрение писателя, кажется, демонстрирует, что новые несчастья, вызванные недостатками развития современной цивилизации и несовершенствами государственных систем управления, не только разрушают живых, покойников, жизненные уклады и духовные традиции старинных деревень, но и могут привести к гибели всей страны и народа.

III. Перепостроение «Ноева ковчега» русского народа

Реалистическое литературное творчество Р. Сенчина наполнено чувством миссии и гуманистической заботой, «беря на себя задачу поиска окончательной истины для отягощенных душ» [7, с. 28]. Писатель, обращая пристальное внимание на свою эпоху и реальность, выбирает наиболее актуальные политические, культурные и социальные события как главные темы творчества с целью отражения и размышления об истине существования и жизненных болях. «Зона затопления» представляет собой именно такое произведение, в котором выражается судьба народа и раскрывается народная философия бытия на основании позиции простых людей на дне общества. Созданный писателем в финальной главе романа образ тонущей под водой земли каким-то образом неразрывно связан с аллюзией «потоп» в Книге Бытия Ветхого Завета Библии, что усиливает религиозное и философское значение произведения. Сенчин продолжает мотив спасения в русской литературе, однако это не спасение мира богочеловеком Иисусом, а спасание человеком самого себя. Осуществление этого спасения в значительной степени зависит от глубокого размышления о состоянии развития российского общества нового периода. То есть каким стратегическим курсом Россия спасет деревни, которые постепенно приходят в упадок? Каким путем трудовые массы преодолевают затруднительное положение и кризис, возникший в период социальных трансформаций, чтобы обрести национальную культурную идентичность? Как смягчить напряженные отношения между простыми гражданами и государственной властью? Как российскому народу отстоять традиционные нравственные ценности и воссоздать «Ноев ковчег» национального духа и веры в условиях нового разрушительного «потопа»?

Сенчин во многих интервью неоднократно подчеркивает, что он имеет право в литературном творчестве продолжать тему «Прощания с Матерой» Распутина, так как дискуссия о строительстве гидроэлектростанций в Сибири никогда не прекращается и прошлые ошибки повторяются в сегодняшнем дне XXI века. На самом деле данная проблема гораздо серьезнее, и «речь идет не об одной маленькой деревне, а о сотнях, тысячах сел и городов» [8], затопленных из-за строительства водохранилищ. Когда Сенчин на одном литературном мероприятии спросил Распутина, можно ли в настоящее время создать произведение о новых ГЭС и деревенских жителях, выселенных в город с родной земли, которая скоро будет затоплена, Распутин воспрянул и ответил: «Конечно. Нужно. Нужно бить в набат» [9]. Сенчин родился и вырос на берегу Енисея и с детства знал Красноярское водохранилище и Саяно-Шушенскую гидроэлектростанцию и во-

очию увидел страшные картины затопления большой части земель и деревень по берегам рек из-за строительства цепи водохранилищ. Самое страшное то, что район, где расположена Богучанская ГЭС, являющийся родиной Сенчина, теперь уже превратился в новое искусственное море. Писателя волнует такая сложная ситуация, потому что современная индустриальная цивилизация, с одной стороны, способствует стремительному социально-экономическому развитию, с другой стороны, приводит к чрезвычайно серьезному разрушению сельских традиций. Он выражает такое сильное чувство миссии и тревожное сознание проблем в «Зоне затопления» и сосредоточивается на ряде наиболее актуальных вопросов, таких как жестокость и несправедливость общества, слабость человеческой натуры и отчуждение простых людей от власти. С помощью обсуждения таких острых проблем проявляется душевная боль писателя по поводу утраты родной земли и традиционного крестьянского уклада жизни, побуждающая читателей задуматься об экологических проблемах, стоящих перед всем миром, и о положении человека в экосистеме. По мнению Сенчина, в литературном творчестве нового реализма должно смело обозначать разнообразные проблемы о времени, стране и индивидуальности, защищая тем самым духовно-нравственные и культурные традиции русского народа и призывая людей к активному изменению мира. Он, как талантливый молодой писатель, отбросив всякую робость и осторожность, настойчиво придерживается превосходных традиций писателей-классиков старшего поколения, твердо стоит на собственных художественных и нравственных позициях и чутко осознает двойной кризис культуры и веры в нации.

В «Зоне затопления» Сенчин рассматривает исторические реалии сибирской жизни XXI века, с точки зрения человека будущего, стремится в творчестве исследовать современность и вечность, духовные и нравственные основы человеческого бытия, так как именно вечное и духовное может определять историческую судьбу народа. Писатель четко заявляет, что цель его творчества заключается не в том, чтобы что-то разоблачить или спасти, а в стремлении зафиксировать определенные особенности эпохи и отразить ту или иную проблему. Как говорит Сенчин: «Мне милы даже наши российские проблемы. Без проблем мы бы совсем заснули, а так хоть немного, но шевелимся, пытаемся думать…» [4]. Писатель обладает проницательным взглядом и в своей литературной практике обращает внимание скорее на темные стороны жизни, а не на светлые. Хотя темы и сюжеты в «Зоне затопления» являются серыми и мрачными, это отнюдь не означает, что все в наше время безнадежно и безысходно. Такая художественная концепция писателя пытается вдохновить людей задуматься о том, как жить более рационально, и наполнено смыслом в жестоком и хрупком мире.

Сенчин считает, что народная историко-культурная память хранится в сельских землях, и крестьяне являются носителями культурных традиций и национального духа России. Деревня позволяет людям избегать искушений и тревог и помогает обрести твердую веру в национальную историческую культуру. Причина того, что в финале «Зоны затопления» не показывается луч света в мрачной реальности, а «безжалостно» создается образ Сибири, затопленной «потопом», в том, что писатель пытается призвать современников сохранять память о прошлом, сохранять язык, культуру и традиции страны, возражать против оторванности настоящего от прошлого, возражать против сокрытия фактов прошлого и разрыва связей с традиционными ценностями. Сенчин убежден, что спасение русского народа от «апокалиптического потопа» и воссоздание «Ноева ковчега» зависит от самоощущения личности, ее самосознания и духовной рефлексии, а также глубинного сосредоточения внутренней национальной энергии, присущей каждому россиянину.

Из проведенного анализа можно сделать вывод, что Сенчин, может быть, не сознательно акцентировал внимание на собственном религиозном сознании в литературном творчестве. Однако писатель и земля, на которой он живет, кровно связаны с древней цивилизацией народа, и между русским национальным духом и творческим мышлением писателя неизбежно существует естественная связь. Таким образом, интерпретация «Зоны затопления» через призму национальных религиозно-культурных традиций может приводить к подлинному эстетическому суждению, раскрывая укоренённый в писательском сознании комплекс национальной религиозной культуры. Богатые библейские культурные элементы, воплощенные в данном произведении, вызывают глубокие размышления о том, когда новый Великий потоп снова затопит мир, как человечеству следует воссоздать «Ноев ковчег», чтобы выжить и охранить родину? Образ «зоны затопления», изображенный Сенчиным с помощью «жестокого» художественного приема нового реализма, с одной стороны, проявляет картины духовной жизни общества и сильное чувство миссии писателя, с другой стороны, свидетельствует, что восстановление и возвращение к историко-культурным корням, поиск национальной памяти в традициях и воссоздание морально-нравственных ценностей являются необходимыми на пути к возрождению нации и страны.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы. Считаем, что разработанный нами подход позволяет продолжить исследования, связанные с проблемой возрождения нации и страны.

Библиографический список

1. Лян Г. Ключевые слова западной литературной теории: «Библия» как литература. *Иностранная литература*. 2012; № 1: 99.
2. Жэнь Г.С. Очерки современных российских исследований о взаимоотношениях русской литературы и религии. *Зарубежная литература*. 1998; № 2: 16.
3. Бердяев Н.А. *Русская идея. О России и русской философской культуре*. Москва: Наука, 1990.
4. Сикорская Н. Роман Сенчин: «Нужно оставаться в России и пытаться что-то менять». *Наша газета*. Available at: https://nashagazeta.ch/news/les-gens-de-chez-nous/roman-senchin-nuzhno-ostavatsya-v-rossii-i-pytatsya-chto-menyat/
5. Чжан Ц.С. Развал и горе, заслоняющееся видимостью мира – анализ прозы о деревнях Романа Сенчина. *Исследование динамики развития зарубежной литературы*. 2017; № 2: 32.
6. Сенчин Р. *Зона затопления*. Москва: Издательство АСТ, 2019.
7. Чжэн Ю.В. О русской литературе конца 20 века. *Вестник Синьцзянского университета.* Серия: Общественные науки. 2004; № 4: 28.
8. Грицаенко Д. Эхо с Матёры. *Знамя.* 2016; № 3. Available at: https://znamlit.ru/publication.php?id=6216&ysclid=maxs49e4wf40226930
9. Ефремова Д. *Роман Сенчин: «Распутинская проза – последний всплеск большой литературы»*. Available at: https://portal-kultura.ru/articles/books/95604-roman-senchin-rasputinskaya-proza-posledniy-vsplesk-bolshoy-literatury/

References

1. Lyan G. Klyuchevye slova zapadnoj literaturnoj teorii: «Bibliya» kak literatura. *Inostrannaya literatura*. 2012; № 1: 99.
2. Zh`en' G.S. Ocherki sovremennyh rossijskih issledovanij o vzaimootnosheniyah russkoj literatury i religii. *Zarubezhnaya literatura*. 1998; № 2: 16.
3. Berdyaev N.A. *Russkaya ideya. O Rossii i russkoj filosofskoj kul'ture*. Moskva: Nauka, 1990.
4. Sikorskaya N. Roman Senchin: «Nuzhno ostavat'sya v Rossii i pytat'sya chto-to menyat'». *Nasha gazeta*. Available at: https://nashagazeta.ch/news/les-gens-de-chez-nous/roman-senchin-nuzhno-ostavatsya-v-rossii-i-pytatsya-chto-menyat/
5. Chzhan C.S. Razval i gore, zaslonyayuscheesya vidimost'yu mira – analiz prozy o derevnyah Romana Senchina. *Issledovanie dinamiki razvitiya zarubezhnoj literatury*. 2017; № 2: 32.
6. Senchin R. *Zona zatopleniya*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2019.
7. Chzh`en Yu.V. O russkoj literature konca 20 veka. *Vestnik Sin'czyanskogo universiteta.* Seriya: Obschestvennye nauki. 2004; № 4: 28.
8. Gricaenko D. `Eho s Matery. *Znamya*. 2016; № 3. Available at: https://znamlit.ru/publication.php?id=6216&ysclid=maxs49e4wf40226930
9. Efremova D. *Roman Senchin: «Rasputinskaya proza – poslednij vsplesk bol'shoj literatury»*. Available at: https://portal-kultura.ru/articles/books/95604-roman-senchin-rasputinskaya-proza-posledniy-vsplesk-bolshoy-literatury/

Статья поступила в редакцию 02.06.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-415-418

***Maiboroda A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Humanitarian and Pedagogical Academy, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: alex.mai@list.ru*

STRUCTURAL-THEMATIC CHARACTERISTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A COLOUR AND ANIMALISTIC DESIGNATION COMPONENT IN THE ENGLISH LANGUAGE (BY THE EXAMPLE OF THE ENGLISH-RUSSIAN PHRASEOLOGICAL DICTIONARY). The article studies types of phraseological units with a colour and animalistic designation component in the English language. The main research task is to develop a structural-thematic typology of phraseological units with a component of designation of color and animals. The material for analysis are phraseological units with a colour and animalistic designation component chosen from the "English-Russian Phraseological Dictionary" by A.V. Kunin. A structural analysis of phraseological units with a colour and animalistic designation component in the English language is conducted. From the results of the analysis, the researcher concludes that the use of phraseological units enriches the language and expands the mind. The results of the study will be useful for developing a course on English phraseology.

Key words: **phraseological unit, phraseology, phraseological meaning, colorone, zoonym**

***А.А. Майборода**, канд. филол. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, г. Ялта, E–mail: alex.mai@list.ru*

СТРУКТУРНО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ ОБОЗНАЧЕНИЯ ЦВЕТА И ЖИВОТНЫХ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛО-РУССКОГО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ)

Статья посвящена фразеологизмам с компонентом обозначения цвета и животных в английском языке. Основная задача исследования – разработать структурно-тематическую типологию обозначенных фразеологизмов. В качестве материала для анализа выступают фразеологизмы с компонентом обозначения цвета и животных, выбранные из «Англо-русского фразеологического словаря» А.В. Кунина. Проведен структурный анализ фразеологизмов с указанными компонентами в английском языке. Разработана собственная типология названных фразеологизмов, определена частотность их использования. Из результатов анализа можно сделать вывод, что употребление фразеологизмов обогащает язык и развивает мышление человека. Результаты исследования будут полезны для разработки курса по фразеологии английского языка.

Ключевые слова: **фразеологизм, фразеология, фразеологическое значение, колороним, зооним**

Актуальность исследования обусловлена важностью и необходимостью изучения структурно-тематических особенностей английских фразеологизмов с компонентом обозначения цвета и животных. В современном обществе особую важность представляет успешное взаимодействие представителей разных культур. В данном случае англоязычной и русскоязычной. Фразеологизмы с компонентом обозначения цвета и животных обогащают речь говорящего и позволяют раскрыть национальный характер в процессе коммуникации.

Явление фразеологизмов в английском языке изучали отечественные исследователи А.И. Алехина [1], Н.Н. Амосова [2], А.В. Кунин [3]; зарубежные исследователи Ш. Балли [4], Л.П. Смит [5]. Несмотря на существующие научные работы, вопрос использования фразеологизмов в английском языке нуждается в дальнейшем изучении.

Цель исследования – разработать структурно-тематическую типологию фразеологизмов с компонентом обозначения цвета и животных. В связи с поставленной целью вытекает следующий ряд задач:

1) определить значение термина «фразеологизм»;

2) сравнить различные типологии фразеологизмов, предложенные другими исследователями;

3) разработать собственную типологию фразеологизмов с компонентом обозначения цвета и животных;

4) определить частотность использования фразеологизмов с компонентом обозначения цвета и животных в англо-русском фразеологическом словаре.

Объектом исследования являются английские образные единицы, в структуре которых присутствуют компоненты цвета и животных, предметом – структурно-тематические особенности данных единиц.

Материал исследования: «Англо-русский фразеологический словарь» А.В. Кунина.

Научная новизна исследования состоит в том, что в работе предложен фокус внимания, в котором находятся наиболее частотные группы образных единиц в английском языке.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно вносит вклад в изучение специфики образных единиц, содержащих компоненты цвета и животных в структуре.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования будут полезны при составлении факультатива «Фразеология английского языка».

Обоснование научных методов: метод сплошной выборки, при помощи которого выбран языковой материал для анализа; метод дефиниционного анализа, позволивший описать структурно-тематические особенности образных единиц.

Прежде чем разработать собственную типологию фразеологизмов, обратим внимание на основные теоретические постулаты фразеологии. Рассмотрим определение термина «фразеология». Согласно А.В. Кунину, фразеология представляет собой науку, изучающую фразеологизмы [3, с. 4]. Фразеология ранее не имела места среди прочих разделов языкознания, лишь в 50-х годах XX века она была включена в лексикологию. И.С. Хостай и К.Г. Реш утверждают, что все фразеологизмы обладают определенной коннотацией, стилистической окраской и семантикой [6, с. 32]. Исследователи обращают внимание, что каждый фразеологизм несет конкретную оценку, обладает определенной окраской и значением.

Рассмотрим трактовки термина «фразеологизм», предложенные разными исследователями. Согласно А.В. Кунину, фразеологизм является устойчивым сочетанием слов с образным значением [3, с. 4]. Автор описывает структуру и семантику образных единиц. Т.И. Вендина рассматривает фразеологизм в качестве единицы языка, чей лексический состав обладает устойчивостью и целостностью [7, с. 202]. Исследователь обращает внимание, что для составляющих фразеологизма характерны устойчивость и целостность. Л.П. Смит полагает, что фразеологизм – это речевая аномалия, которая нарушает грамматические правила или законы логики [5, с. 10]. Среди вышеописанных трактовок термина «фразеологизм» в качестве рабочего для данного исследования выбираем трактовку Т.И. Вендиной, поскольку она наиболее полно отражает сущность фразеологизма.

В современной фразеологии выделяют такие типы фразеологизмов, как колоронимы и зоонимы. Рассмотрим трактовки терминов «колороним» и «зооним». А.К. Урванцева считает, что под колоронимом следует понимать фразеологизм со значением цветообозначения [8, с. 378]. Исследователь акцентирует внимание на компоненте цвета в составе фразеологизма. Н.А. Скитина, Н.В. Соловьева, В.П. Шабанова рассматривают зооним как фразеологизм с животным компонентом [9, с. 293]. Исследователи описывают зооним как фразеологизм, в составе которого присутствует животный компонент.

Рассмотрим различные типологии фразеологизмов, предложенные исследователями. А.В. Кунин рассматривает типологию фразеологизмов, основанную на их структуре: глагольные, именные и многокомпонентные [10, с. 153–158]. Примеры фразеологизмов по типологии, предложенной А.В. Куниным, приводит Ж.В. Лихачева:

1) глагольные единицы: *go to the dogs* ‘идти к чертям собачьим’, *to eat like a horse* ‘есть как слон’;

2) именные единицы: *a dark horse* ‘темная лошадка’, *a cold fish* ‘равнодушный человек’;

3) многокомпонентные единицы: *a law of the jungle* ‘закон джунглей’, *hungry as a wolf* ‘голодный как волк’ [11, с. 207]. Исследователь выделяет типы фразеологизмов на основе их структуры.

Следующую типологию фразеологизмов предлагает М.Я. Эльжуркаева: фразеологизмы-сравнения, фразеологизмы-метафоры, фразеологизмы-метонимии [12, с. 178]. Примерами вышеописанных типов могут служить следующие фразеологизмы:

1) фразеологизмы-сравнения: *as black as a raven* ‘черный как ворон’, *as black as a crow’s wing* ‘черный как крыло ворона’;

2) фразеологизмы-метафоры: *black sheep of the family* ‘плохой’, *to depict in black colours* ‘представлять в плохом свете’;

3) фразеологизмы-метонимии: *black literature* ‘книги с готическим шрифтом’, *white night* ‘ночь без сна’ [12, с. 178–179]. Исследователь выделяет типы фразеологизмов на основе их структуры и семантики.

Еще одну типологию фразеологизмов с компонентом животных предлагает Е.А. Петрова: собаки, кошки, лошади, свиньи и овцы [13, с. 73]. Автор приводит примеры самой распространенной группы фразеологизмов с компонентом животных: собаки: *wake a sleeping dog* ‘озлобить опасного человека’; *a dog in the manger* ‘собака на сене; сам не ам и другому не дам’ [13, с. 73]. Исследователь выделяет типы фразеологизмов на основе их животного компонента.

На основе всех вышеописанных типологий фразеологизмов, предлагаем собственную типологию фразеологизмов: двухсоставные, трехсоставные и четырехсоставные фразеологизмы. Рассмотрим примеры 60 фразеологизмов с компонентом обозначения цвета и животных, выбранных из «Англо-русского фразеологического словаря» А.В. Кунина.

Рассмотрим примеры 30 фразеологизмов с компонентом обозначения цвета согласно предложенной типологии:

1) двухсоставные (6 единиц): *blue fear* ‘паническое состояние’, *blue devils* ‘уныние’, *black diamonds* ‘каменный уголь’, *black ivory* ‘афроамериканские рабы’, *yellow jack* ‘желтая лихорадка’, *green light* ‘разрешение’;

2) трехсоставные (9 единиц): *black and blue* ‘весь в синяках’, *black and tan* ‘официант для обслуживания европейцев и афроамериканцев’, *black or white* ‘черное или белое’, *the dark blues* ‘спортивные команды Оксфорда’, *the light blues* ‘спортивные команды Кембриджа’, *astonish the Browns* ‘бросить вызов общественному мнению’, *have green fingers* ‘быть опытным садоводом’, *the long green* ‘деньги’, *thin red line* ‘оборона малыми силами’;

3) четырехсоставные (15 единиц): *be in the black* ‘вести дело прибыльно’, *as black as hades* ‘безрадостный’, *as black as hell* ‘тьма кромешная’, *as black as night* ‘мрачнее тучи’, *in black and white* ‘в написанном или напечатанном виде’, *put up a black* ‘допустить бестактность’, *the boys in blue* ‘моряки или полицейские’, *disappear into the blue* ‘раствориться в воздухе’, *out of the blue* ‘совершенно неожиданно’, *till all is blue* ‘до предела’, *fire into the brown* ‘стрелять в толпу’, *paint smth in black* ‘сгущать краски’, *black in the face* ‘багровый от усилий или раздра-

жения', *as yellow as gold* 'золотистый', *see the red light* 'видеть или подозревать опасность' [14, с. 87–463]. Результаты анализа структуры фразеологизмов с компонентом обозначения цвета, выбранные из «Англо-русского фразеологического словаря» А.В. Кунина, представлены на рис. 1.

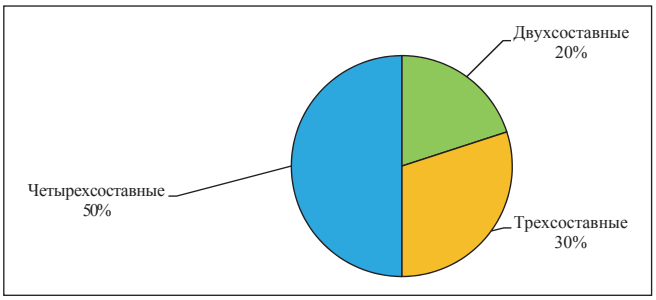


Рис. 1. Процентное соотношение фразеологизмов с компонентом обозначения цвета из «Англо-русского фразеологического словаря» А.В. Кунина

В соответствии с рис. 1 можно сделать вывод, что чаще всего в «Англо-русском фразеологическом словаре» А.В. Кунина встречаются четырехсоставные фразеологизмы (50%), реже всего – двухсоставные (20%). Трехсоставные также часто встречаются, но реже, чем четырехсоставные (30%). Данный факт можно объяснить тем, что четырехсоставные фразеологизмы представляют собой фразы с глаголами, фразы с прилагательными или сравнительные конструкции, используемые для описания образа человека, объектов или явлений. Двухсоставные фразеологизмы присутствуют в меньшем количестве, поскольку содержат меньше компонентов для описания образа человека, объектов или явлений.

Рассмотрим примеры 30 фразеологизмов с компонентом обозначения животных согласно предложенной типологии:

1) двухсоставные (2 единицы): *Killkenny cats* 'смертельные враги', *wild cat* 'ненадежный человек';

2) трехсоставные (20 единиц): *the cat's meow* 'первый сорт', *a cool cat* 'любитель «спокойного» джаза', *dog my cats* 'вот те на', *a fat cat* 'капиталист', *a gay cat* 'волокита', *an old cat* 'сварливая старуха', *shoot the cat* 'испытывать тошноту', *a singe cat* 'человек, выигрывающий при близком знакомстве'; *skin the cat* 'кувыркаться'; *a tame cat* 'бесхарактерный человек', *whip the cat* 'сожалеть о непоправимом', *a clever dog* 'умница', *a dead dog* 'ненужная вещь', *a dirty dog* 'грязная скотина', *dog eat dog* 'человек человеку волк', *a dull dog* 'зануда', *a dumb dog* 'молчаливый человек', *a gay dog* 'кутила', *a dark horse* 'малоизвестная лошадь', *hold your horses* 'не торопитесь';

3) четырехсоставные (8 единиц): *the cat did it* 'честное слово, это не я'; *like a scalded cat* 'сломя голову', *barking dogs seldom bite* 'бойся собаки молчаливой', *the dogs of war* 'ужасы войны', *give to the dogs* 'выбросить за ненадобностью', *wake a sleeping dog* 'озлобить опасного человека', *back the wrong horse* 'просчитаться', *beat a dead horse* 'заниматься бесполезным делом' [14, с. 132–398]. Результаты анализа структуры фразеологизмов с компонентом обозначения животных, выбранные из «Англо-русского фразеологического словаря» А.В. Кунина, представлены на рис. 2.

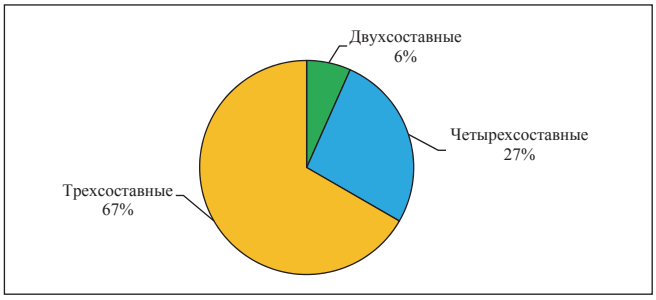


Рис. 2. Процентное соотношение фразеологизмов с компонентом обозначения животных из «Англо-русского фразеологического словаря» А.В. Кунина

В соответствии с рис. 2 можно сделать вывод, что чаще всего в «Англо-русском фразеологическом словаре» А.В. Кунина встречаются трехсоставные фразеологизмы (67%), реже всего – двухсоставные (6%). Четырехсоставные встречаются реже, чем трехсоставные (27%). Данный факт можно объяснить тем, что трехсоставные фразеологизмы представляют собой словосочетания с глаголами или словосочетания с прилагательными, используемые для описания образа человека, объектов или явлений. Двухсоставные фразеологизмы присутствуют в меньшем количестве, поскольку содержат меньше компонентов для описания образа человека, объектов или явлений.

Таким образом, в «Англо-русском фразеологическом словаре» А.В. Кунина выбрали и проанализировали 60 фразеологизмов с компонентом обозначения цвета и животных, включающие в себя двухсоставные (8), трехсоставные (29), четырехсоставные (23). Результаты анализа структуры фразеологизмов с компонентом обозначения цвета и животных представлены на рис. 3.

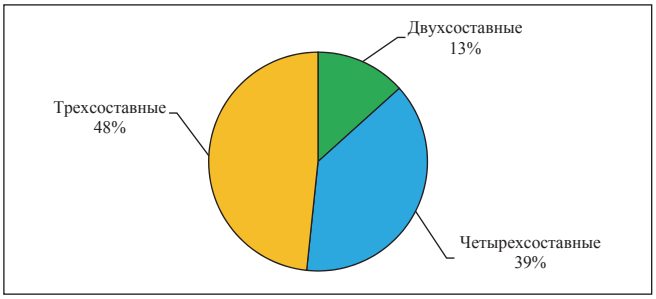


Рис. 3. Процентное соотношение фразеологизмов с компонентом обозначения цвета и животных из «Англо-русского фразеологического словаря» А.В. Кунина

В соответствии с рис. 3 можно сделать вывод, что чаще всего в «Англо-русском фразеологическом словаре» А.В. Кунина встречаются трехсоставные фразеологизмы (48%), реже всего – двухсоставные (13%). Четырехсоставные также часто встречаются, но реже, чем трехсоставные (39%). Самой многочисленной группой являются трехсоставные фразеологизмы с компонентом обозначения цвета и животных. Самой малочисленной группой являются двухсоставные фразеологизмы с компонентом обозначения цвета и животных.

Таким образом, цель настоящего исследования и сопутствующие ей задачи достигнуты. Выявлено, что фразеологизм является единицей языка с устойчивыми структурой и семантикой, которая отражает культурные особенности и менталитет народа. Многоаспектность фразеологизма обусловливает наличие различных классификаций. В настоящем исследовании разработана структурно-тематическая типология фразеологизмов с компонентом обозначения цвета и животных, согласно которой по структуре выделяются двухсоставные, трехсоставные и четырехсоставные единицы, по тематике: с компонентом обозначения цвета и с компонентом обозначения животных. При помощи использования данной типологии выявлено, что в «Англо-русском фразеологическом словаре» А.В. Кунина чаще всего встречаются трехсоставные фразеологизмы с компонентом обозначения цвета и животных (48%). Образ человека и окружающий его мир полнее раскрываются при помощи фразеологизмов с компонентом обозначения животных, поскольку некоторые черты животных напоминают человеческие. Фразеологизмы с компонентом обозначения животных описывают позитивные и негативные черты человеческого характера. Фразеологизмы с компонентом обозначения цвета передают представления человека о мире, предметах, реальной действительности. Каждый цвет обладает определенной ассоциацией, закрепившейся в сознании представителей определенной культуры.

Фразеологизмы с компонентом обозначения цвета и животных являются самыми распространенными группами образных единиц в современном английском языке, что делает настоящее исследование актуальным. Результаты исследования способствуют развитию темы специфики фразеологизмов с компонентом обозначения цвета и животных, а также могут быть использованы в преподавании стилистики английского языка, и будут полезны лингвистам и студентам в научной работе. В дальнейшем можно рассмотреть данные образные единицы на примере современного англоязычного произведения.

Библиографический список

1. Алехина А.И. *Идиоматика современного английского языка.* Минск: Высшая школа, 2002.
2. Амосова Н.Н. *Основы английской фразеологии.* Ленинград: Наука, 1998.
3. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка.* Москва: Высшая школа, 1996.
4. Балли Ш. *Французская стилистика.* Москва: Издательство иностранной литературы, 1990.
5. Смит Л.П. *Фразеология английского языка.* Москва: Высшая школа, 1998.
6. Хостай И.С., Реш К.Г. Символьный потенциал фразеологизмов с компонентом зоонимом. *Вестник ЮУрГУ.* 2019; Т. 16, № 3: 32–34.
7. Вендина Т.И. *Введение в языкознание.* Москва: Наука, 1977.
8. Урванцева А.К. Структурно-грамматическая характеристика фразеологизмов со значением цветообозначения в английском языке. *Грамота.* 2019; Т. 12, № 11: 377–380.
9. Скитина Н.А., Соловьева Н.В., Шабанова В.П. Зоонимные фразеологические единицы с компонентом-колоронимом в русском и английском языках: сопоставительная характеристика. *Грамота.* 2020; Т. 13, № 10: 292–297.

10. Кунин А.В. *Английская фразеология.* Москва: Наука, 2004.
11. Лихачева Ж.В. Структурно-семантическое устройство фразеологических единиц английского языка с компонентом «животные». *Грамота.* 2020; Т. 13, № 1: 206–210.
12. Эльжуркаева М.Я. Особенности употребления фразеологических единиц с прилагательными black и white. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2019; Т. 8, № 1 (26): 177–180.
13. Петрова Е.А. Сопоставительный анализ ФЕ с названиями домашних животных в английском и русском языках. *Верхневолжский филологический вестник.* 2022; № 1 (28): 70–79.
14. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь.* Москва: Русский язык, 1984.

References

1. Alehina A.I. *Idiomatika sovremennogo anglijskogo yazyka.* Minsk: Vysshaya shkola, 2002.
2. Amosova N.N. *Osnovy anglijskoj frazeologii.* Leningrad: Nauka, 1998.
3. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka.* Moskva: Vysshaya shkola, 1996.
4. Balli Sh. *Francuzskaya stilistika.* Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1990.
5. Smit L.P. *Frazeologiya anglijskogo yazyka.* Moskva: Vysshaya shkola, 1998.
6. Hostaj I.S., Resh K.G. Simvol'nyj potencial frazeologizmov s komponentom zoonimom. *Vestnik YuUrGU.* 2019; T. 16, № 3: 32-34.
7. Vendina T.I. *Vvedenie v yazykoznanie.* Moskva: Nauka, 1977.
8. Urvanceva A.K. Strukturno-grammaticheskaya harakteristika frazeologizmov so znacheniem cvetooboznacheniya v anglijskom yazyke. *Gramota.* 2019; T. 12, № 11: 377-380.
9. Skitina N.A., Solov'eva N.V., Shabanova V.P. Zoonimnye frazeologicheskie edinicy s komponentom-koloronimom v russkom i anglijskom yazykah: sopostavitel'naya harakteristika. *Gramota.* 2020; T. 13, № 10: 292-297.
10. Kunin A.V. *Anglijskaya frazeologiya.* Moskva: Nauka, 2004.
11. Lihacheva Zh.V. Strukturno-semanticheskoe ustrojstvo frazeologicheskih edinic anglijskogo yazyka s komponentom «zhivotnye». *Gramota.* 2020; T. 13, № 1: 206-210.
12. `El'zhurkaeva M.Ya. Osobennosti upotrebleniya frazeologicheskih edinic s prilagatel'nymi black i white. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2019; T. 8, № 1 (26): 177-180.
13. Petrova E.A. Sopostavitel'nyj analiz FE s nazvaniyami domashnih zhivotnyh v anglijskom i russkom yazykah. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik.* 2022; № 1 (28): 70-79.
14. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'.* Moskva: Russkij yazyk, 1984.

Статья поступила в редакцию 02.06.25

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-418-420

***Aibatyrova M.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Foreign Languages, Dagestan State Agrarian University named after M.M. Dzhambulatov (Makhachkala, Russia), E-mail: nurselin7@mail.ru*
***Shakhbanova Z.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: nurselin7@mail.ru*

ON THE CLASSIFICATION OF PARTS OF SPEECH IN RUSSIAN. The article analyzes the classification of parts of speech in the Russian language. It is noted that the problems of classifying parts of speech are relevant, since it is important to establish which features of words can become the basis for establishing the similarity of units of one part of speech and distinguishing them from units of other parts of speech. There is a deep connection between language and thinking. The basic categories of thinking, such as subjectivity, property, and attitude, are fixed in the units of language – words. This is where the universal property of language units manifests itself, which makes it possible to define them as a set that consists of classes of units that name objects, as well as naming relationships between them. The article shows which features of words can become the basis for establishing the similarity of units of one part of speech and distinguishing them from units of other parts of speech. The article shows that the main thing in any classification is a clear distribution of the features by which the classification is carried out, as well as the degree of their significance in the classification operation. Parts of speech in languages must be determined based on semantic criteria. The article concludes that it is important to take into account the laws of compatibility of words belonging to different parts of speech and the peculiarities of their word formation.

Key words: **Russian language, parts of speech, classification, noun, adjective, transposition, semantic, word-formation structure, transformation, verb, predicate**

***М.А. Айбатырова,** канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков, ФГБОУ ВО «Дагестанский ГАУ имени М.М. Джамбулатова», г. Махачкала, E-mail: nurselin7@mail.ru*
***З.И. Шахбанова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: nurselin7@mail.ru*

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье проводится анализ классификации частей речи в русском языке. Отмечается, что проблемы классификации частей речи являются актуальными, так как важно установить, какие признаки слов могут стать основой для установления сходства единиц одной части речи и отграничения их от единиц других частей речи, что и делается в статье. Заметна глубокая связь языка с мышлением. В единицах языка – словах закрепляются основные категории мышления, такие как предметность, свойство и отношение. В этом и проявляется то универсальное свойство единиц языка, которое позволяет определить их как множество, состоящее из классов единиц, называющих предметы, а также называющих отношения между ними. В статье показано, что основным в любой классификации является четкое распределение признаков, посредством которых проводится классификация, а также степень их значимости при классификационной операции. Части речи в языках необходимо устанавливать по семантическому признаку. В статье сделан вывод о том, что важно учитывать законы сочетаемости слов, принадлежащих к разным частям речи, и особенности их словообразования.

Ключевые слова: **русский язык, части речи, классификация, имя существительное, прилагательное, транспозиция, семантика, словообразовательная структура, трансформация, глагол, предикат**

Вопросы, связанные с классификацией слов на уровне частей речи, не перестают быть актуальными и на современном этапе. Существует значительное количество источников, в которых затрагиваются проблемы классификации частей речи в русском языке [1–9]. Необходимо определить, какие признаки слов могут стать основой для установления сходства единиц одной части речи и отграничения их от единиц других частей речи. «В данное время в учении о частях речи нет определенной характеристики и классификации» [4].

Основная цель – исследование особенностей вопросов классификации частей речи русского языка.

Задачи:

– определить принципы установления признаков при распределении частей речи;

– выявить особенности их словообразования, сочетаемости слов;

– провести анализ случаев транспозиции при распределении частей речи.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые проводится комплексное исследование принципов классификации частей речи в современном русском языке.

Теоретическая значимость определяется тем, что изучены вопросы, связанные с классификацией частей речи в русском языке. Проанализированы труды исследователей, посвященные данной теме.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его материалы можно использовать в преподавании раздела морфологии русского языка в вузах и колледжах, при составлении учебных пособий и написании выпускных квалификационных работ.

В работе использованы следующие методы: метод лингвистического анализа, структурно-семантический метод, а также описательный метод.

Классификация частей речи представляет собой упорядочение слов по их сходству, а потому важно определить, какие признаки слов могут остаться основой для установления сходства единиц одной части речи и отграничения их от единиц других частей речи.

Классификация любого плана является «интеллектуальной деятельностью высокого уровня» [9]. Нельзя классифицировать слова по каким-то предвзятым принципам, а необходимо разыскивать, какая классификация особенно настойчиво навязывается самой языковой системой. Распределение на классы являет-

ся одной из основных свойств классифицируемых объектов, то есть классификация должна быть естественной. Части речи «относятся к основополагающим понятиям теории грамматики и теории языка» [5]. Базовым в любой классификации является четкое определение тех признаков, на основании которых проводится классификация, а также степень их значимости при классификационной операции. Объекты тогда имеют свойство разбиения на классы, когда все они обладают универсальным признаком, выступающим как основание для разбиения на классы. Этот универсальный признак дает возможность определить те различия, которые делают возможным отграничение одного класса объектов от других. Наличие универсального признака у слов любого языка, подвергающихся классификации по частям речи, предопределяется самой сущностью языка. В единицах языка – словах закрепляются основные категории мышления, такие как предметность, свойство и отношение. В этом и проявляется то универсально свойство единиц языка, что позволяет определить их как такое множество, которое состоит из классов единиц, называющих предметы, а также называющих отношения между ними. Отражение словами реальной действительности через основные категории мышления – то универсальное свойство, определяющее способность слов любого языка делиться на классы – части речи.

В основе частеречной классификации многих языков мира находятся, прежде всего, имя (подразделяемое на существительное, прилагательное и т. п.) и глагол [8].

Ряд изменяемых слов подразделяется на лексико-грамматические классы существительного, глагола и прилагательного в соответствии с семантическим критерием [2]. Языковой компонент входит в содержание основополагающих принципов познания. Принципы практики предполагают, наряду с другими моментами, использование закрепленных в значениях естественного языка результатов исторического опыта, выступающих в качестве эталонов и норм познавательной деятельности. Принцип отражения предполагает способность человека к абстрагированию, которая развивается и реализуется через язык. Логические позиции, восходящие к древнему учению об основных категориях, обнаруживают универсальное свойство, позволяющее классифицировать части речи [3]. Отмечено, что части речи в языках следует устанавливать по семантическому признаку. При этом важно учитывать законы сочетаемости слов, принадлежащих к разным частям речи, и особенности их словообразования, но все эти дополнительные атрибуты определяются значением слов, которые принадлежат к разным частям речи. Части речи устанавливаются в первую очередь по понятийным категориям предметности, атрибутивности и т. д.

Подобный способ установления частей речи освобождает от многих проблем. Слово как единица, отражая реальную действительность в понятиях, не может существовать изолированно. Оно проявляет эту свою способность в предложении. В предложении как основной коммуникативной единице осуществляется слияние, связь логических категорий с языковым значением.

На современном этапе все большее распространение получает взгляд на предложение как на такую единицу языка, которая имеет один и тот же состав. Исследователями приводится ряд предложений русского языка, которые не имеют субъективно-предикативной структуры, но обладают структурой суждения как пропозиционной функции. К примеру, двусоставные предложения типа «*Пришла зима. Птицы улетели»* без логического выделения какого-либо из членов предложения являются одночленными фразами. То есть выражаемые ими мысли не имеют субъектно-предикатной структуры. Но они имеют пропозициональную структуру суждения: предикат (*пришла, улетели)* и субъект (*зима, птицы*).

Определение этих двух уровней предложения позволяет понять характер реализации основных мыслительных категорий в языке, а также специфику объединения слов в классы, именуемые частями речи. На уровне пропозициональной структуры имеет место устойчивая связь между членами суждения и способом их выражения: субъект и объект находят выражение в языковой форме имени существительного, предикат в форме глагола.

Это универсальный способ выражения этих категорий в языках. И если исходить из анализа соответствий логических категорий языковым единицам только на этом уровне, то неясными останутся вопросы: почему в разных языках разная система частей речи; почему между словами одной части речи в разных языках нет адекватного соответствия; почему в рамках одного языка происходит изменение системы частей речи, появление новых; почему происходят явления перехода слов из одной части речи в другую. В высказывании формами языка фиксируется результат человеческого познания реальной действительности: познание есть активный процесс, в котором познающий объект отражает в логических категориях окружающий мир творчески.

В процессе познания реальной действительности человек способен изменить направление своего мышления. Он может в качестве субъекта суждения представить не только предмет, но и его признак, свойство, качество, а в качестве предиката – предмет. Характер мыслительной деятельности человека отражается в предложении как субъектно-предикативной структуре. К примеру, в высказывании «*Дети поют»* субъект выражен существительным «*дети»*, предикат – глаголом «*поют*». Здесь субъектно-предикатная структура высказывания и структура пропозициональная совпадают. В конструкции «*Слышится пение детей» «пение*» – субъект; пропозиционально же «*пение»* – предикат. На уровне языковых форм наблюдается трансформация глагольной формы «*поют*» в субстантивную форму «*пение*».

Основа такой трансформации – закрепленная связь субъекта с именами существительными на уровне пропозициональной структуры. В этом находит объяснение тот языковой факт, когда любое слово (не существительное), будучи употребленным в субъектной (или объектной) функции, приобретает в той или иной степени признаки существительного. К примеру: *Белизна снега. Шум мотора. Большое видится на расстоянии. Отсюда слышится шум прибоя.*

Транспозиция слов с неглагольной семантикой в функцию предиката может привести к их вербализации*: руководитель – руководить, организация – организовать, писк – пищать, горячий – (был, будет, стал, станет) горячий; (было, будет, стало, станет, становится) горячо, красный – краснеть, два – удвоить*.

Использование слов для выражения отношений приводит к их трансформации или в союзы, или в предлоги (выражающие объективные отношения), или в частицы (выражающие субъективное отношение к высказыванию), к которым следует отнести и так называемые модальные слова. Проанализируем некоторые случаи транспозиции слов с непредметной семантикой в функцию субъекта. Различают три типа транспозиции слов разных частей речи (с непредметной семантикой) в функции субъекта.

1. Транспозиция, результатом которой является трансформация слов с непредметной семантикой в имя существительное. Условием такой трансформации является изменение словообразовательной структуры, грамматической природы этих слов наряду с изменением их семантического окружения. Сюда относятся случаи типа: *синий – синева, греметь – гром, блестеть – блеск, писать – писание, рисовать – рисование, два – двойка*. Результатом этого типа транспозиции является субстантивация слов с непредметной семантикой.

2. Транспозиция, которая не приводит к трансформации слов с непредметной семантикой в имя существительное. Сохраняется грамматическая природа этих слов, их словообразовательная структура и лишь частично меняется их сочетаемость. Типичными случаями такой транспозиции являются примеры типа *«Твое «нет» меня достало». «Не люблю ваше «слушаю»*. Такие слова относят к метасубстантивам.

3. Промежуточный тип транспозиции, результатом которой являются случаи, когда имеются лишь некоторые изменения в словах с непредметной семантикой, чаще всего ограничивающиеся изменением синтаксического окружения. К таким явлениям относятся употребления в роли субъекта (или объекта) имен прилагательных в форме среднего рода с семантикой абстрактного обобщения или неопределенности. Например: *Большое видится на расстоянии. Прошлое, прошлое бродило перед глазами. Он различил только черное и движущееся.*

В современном русском языке процесс употребления прилагательных среднего рода абстрактного обобщения и неопределенности все более активизируется. Отсутствие словообразовательных моделей для трансформации таких слов в имена существительные (как это имеет место у указанных выше слов типа *синий – синева, красный – краснота, белый – белизна*) приводит к тому, что форманты -се, -ее начинают выступать в качестве словообразовательных элементов, что все больше сближает этот разряд явлений с 1 типом транспозиции слов с непредметной семантикой в функции субъекта (или объекта). Практически каждое прилагательное среднего рода способно быть использованным в функции субъекта (или объекта), что приводит к приобретению ими некоторых признаков имен существительных, проявляющихся в изменении парадигмы этих слов. Попытки трансформировать подобные прилагательные, употребленные в позиции субъекта или объекта, в имена существительные средствами словообразования остаются на уровне окказионального словоупотребления.

Так, предложения русского языка, соотносящиеся с двумя уровнями структуры суждения: субъектно-предикатной и пропорциональной, создают ту основу, на которой осуществляется связь логической категории вещь (субстанция) с общекатегориальной семантикой предметности и возможностью вовлечения в эту сферу семантики слов других частей речи. Возможность транспозиции слов (не существительных) в функции субъекта определяется генезисом языковых единиц. По данным ряда исследователей, отдельные факты о языках разных типов свидетельствуют о генетической нерасчлененности имени вообще.

О недифференцированности имени и глагола свидетельствует то, что некоторые формы глагола и имени являются для них общими или характеризуются промежуточными именами и глагольными чертами. В русском языке формы инфинитива совмещают в себе свойства имени и глагола. Общую основу имени и глагола имеют такие слова, как *течь, печь, стать*.

Дифференциация имени и глагола есть первый этап формирования грамматических классов слов [6]. Согласно распространенной в лингвистике концепции, слова, обозначающие свойства предмета, возникли на основе слов, обозначающих предмет. В свое время слово мыслилось конкретно как предмет. Так как свойства предметов раскрываются через другие предметы, то первоначально названия тех или иных свойств – это не что иное, как название предметов, которые, с точки зрения говорящих, являются преимущественными носителями этого свойства или признака. На первоначальном этапе развития определения нет и не может быть особой категории слов, выражающих признаки предметов, выразителем свойств является та же грамматическая категория имен, названий предметов [7].

Глубокой генетической связью объясняется способность прилагательных и глаголов, а также числительных в современном русском языке легко субстанти-

вироваться. Этим объясняется и другой вид транспозиции – употребление имени существительного в предикативной функции и вербализация его на этой основе. При этом выделяются два типа транспозиции.

1. Транспозиция, которая приводит к изменению грамматической природы существительных, употребленных в функции предиката. Материальным выразителем такой трансформации являются суффиксы и префиксы. Большая часть суффиксальных глаголов мотивирована существительными, прилагательными и глаголами [1]. Например: *маляр – малярить, грех – грешить, хлам – захламить, учить – учительствовать*. В таких предикатах находят выражение такие логические категории, как состояние и отношение.

2. Транспозиция, которая не приводит к трансформации имени существительного в глагол. Это такие случаи, когда в предикате, соотносимом со сказуемым в грамматическом предложении, выражается категория «сущность». Например: *собака – животное*. *Собака – друг человека*. Здесь предикат «друг» имеет значение «отношение», имя существительное, его выражающее, легко трансформируется в глагол: *друг – дружить*.

Особо следует выделить форму инфинитива, которая освещает признаки глагола и имени существительного, что объясняется генетической природой этой формы.

Различия между глаголами и именами прилагательными в русском языке имеют парадигматический характер. Качественное прилагательное, бесспорно, связано многими нитями с предикатом-сказуемым и одной из его категорий – категорией времени. С предикатом связывают качественные прилагательные признаки, объединяющие его с глаголом, этим предикатом, по преимуществу типичным для славянских языков. В русском языке есть целый разряд слов типа «рад», «готов», «должен», которые трудно поддаются классификационному определению, так как, сохраняя лексическую семантическую близость к прилагательным, грамматически они характеризуются многими глагольными признаками, и прежде всего категорией времени. Генетический разряд слов причастий в русском языке занимает промежуточное положение по отношению к глаголу и имени прилагательному. Вербализация прилагательных в русском языке также имеет различную степень.

1 вид: транспозиция имен прилагательных в функцию предиката приводит к изменению их грамматической природы, что материально выражается суффиксальным и суффиксально-префиксальным словообразованием, например: *синеть – синее, перегорчить – горький*.

2 вид: транспозиция прилагательного в функцию предиката не сопровождается трансформацией прилагательного в глагол. Это относительные прилагательные, которые характеризуют предмет через другой предмет или явление.

3 вид: сюда относятся причастия, которые традиционно рассматриваются как глагольная форма, хотя у них глагольные признаки выражены гораздо слабее, чем у личных форм. Если личные формы – это основной способ выражения предикатов, то причастия в сочетании с определяемым существительным образуют единую номинацию: *бегущий мальчик – мальчик бежит*. В этом глубокое отличие атрибутивной формы глагола от личных форм, которые выступают как предикат. На уровне же пропозициональном оба эти выражения идентичны, их структура состоит из предиката «бежит» и субъекта «мальчик».

С позиций такого понимания связи языкового значения частей речи с мыслительными категориями можно, на наш взгляд, объяснить специфику классов – частей речи – в современном русском языке. Та или иная часть речи как класс представляет такое объединение слов, границы которого неопределенны, размыты, то есть размытый класс. Применяя понятие «класс» к частям речи, важно помнить, что «переход от принадлежности/не принадлежности для этих классов скорее является постепенным. Применительно к отдельному слову нельзя говорить, принадлежит оно или не принадлежит к той или иной части речи, правильнее определить, насколько оно принадлежит к той или иной части речи.

Таким образом, цель в работе достигнута, показано, что система частей речи и их классификация в русском языке представляет собой пример постепенного перехода от общего к отдельному, от непрерывного к дискретному, что диктуется постепенностью такого же перехода в системе логических категорий, отражающих познавательный процесс. Общее существует лишь в отдельном или через отдельное. Оно лишь приблизительно охватывает все отдельные предметы.

Основным в любой классификации является четкое распределение признаков, посредством которых проводится классификация, а также степень их значимости при классификационной операции.

Части речи в языках необходимо устанавливать по семантическому признаку. При этом важно учитывать законы сочетаемости слов, принадлежащих к разным частям речи, и особенности их словообразования. Но все эти дополнительные атрибуты определяются значением слов, которые принадлежат к разным частям речи.

Впервые в работе проведено комплексное исследование принципов классификации частей речи в современном русском языке, что и составляет научную новизну статьи. Работа представляет интерес для лингвистов, занимающихся исследованием классификации частей речи в современном русском языке.

Библиографический список

1. *Грамматика современного русского литературного языка*. Москва: Наука, 1970.
2. Кодирова Ф.Ю., Адилова Д.К. Семантическая и формальная классификация частей речи в русском языке. *Экономика и социум.* 2021; № 11 (90)-2: 39–42.
3. Мещанинов И.И. *Члены предложения и части речи*. Ленинград, 1978.
4. Мирзахидова М.И., Калмурзаева А.А., Алимаматова Д.А. О классификации частей речи. *Проблемы современной науки и образования*. 2016; № 12 (54): 95–98.
5. Мурясов Р.З. Грамматические особенности частиц. *Вестник Башкирского университета*. 2018; Т. 23, № 2: 515–521.
6. Панфилов В.З. *Философские проблемы языкознания*. Москва, 1977.
7. Потебня А.А. *Из записок по русской грамматике*. Москва, 1968.
8. Самарин Д.А. История развития представлений о частях речи в российской лингвистической науке. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2017; № 4: 205–210.
9. Сокал Р.Р. Кластер – анализ и классификация; предпосылки и основные направления. *Классификация и кластер*. Москва: Мир, 1980.

References

1. *Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1970.
2. Kodirova F.Yu., Adilova D.K. Semanticheskaya i formal'naya klassifikaciya chastej rechi v russkom yazyke. *`Ekonomika i socium.* 2021; № 11 (90)-2: 39-42.
3. Meschaninov I.I. *Chleny predlozheniya i chasti rechi*. Leningrad, 1978.
4. Mirzahidova M.I., Kalmurzaeva A.A., Alimamatova D.A. O klassifikacii chastej rechi. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2016; № 12 (54): 95-98.
5. Muryasov R.Z. Grammaticheskie osobennosti chastic. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2018; T. 23, № 2: 515-521.
6. Panfilov V.Z. *Filosofskie problemy yazykoznaniya*. Moskva, 1977.
7. Potebnya A.A. *Iz zapisok po russkoj grammatike*. Moskva, 1968.
8. Samarin D.A. Istoriya razvitiya predstavlenij o chastyah rechi v rossijskoj lingvisticheskoj nauke. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 4: 205-210.
9. Sokal R.R. Klaster – analiz i klassifikaciya; predposylki i osnovnye napravleniya. *Klassifikaciya i klaster*. Moskva: Mir, 1980.

Статья поступила в редакцию 04.06.25

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-421-423

***Kopeykina N.G.,** postgraduate, Department of Journalism, Russian Islamic Institute (Kazan, Russia), E-mail: kop-5051688@mail.ru*

TRANSFORMATION OF LITERARY AND ARTISTIC JOURNALS IN THE CONTEXT OF MEDIA CONVERGENCE: THE IMPACT OF DIGITALIZATION ON RUSSIAN MEDIA CULTURE. The rapid digitalization of the media space determines the relevance of studying the transformation of literary and artistic journals in the context of media convergence. This work aims to comprehensively analyze changes in the functioning of Russian artistic journals under the influence of modern information and communication technologies and assess their impact on society's media culture. The study is conducted using systems analysis, content analysis of publications in print and digital formats, and comparative analysis of journal functioning before and after digital transformation. It is revealed that adaptation to the digital environment led to content enrichment with multimedia, interactivity, and multi-channel distribution. Media convergence has a dual impact: it expanded the audience and creative opportunities but created economic challenges and increased risks of information influence. Having lost traditional funding sources, artistic journals have become tools for shaping media culture, acting as intermediaries between society and the state in social, intellectual, and spiritual-moral dimensions.

Key words: **media convergence, digitalization, literary and art journals, media culture, media transformation, sociocultural space**

***Н.Г. Копейкина,** соискатель, Российский исламский институт, г. Казань, E-mail: kop-5051688@mail.ru*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ЖУРНАЛОВ В УСЛОВИЯХ МЕДИАКОНВЕРГЕНЦИИ: ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА РОССИЙСКУЮ МЕДИАКУЛЬТУРУ

Стремительная цифровизация медиапространства обусловливает актуальность исследования трансформации литературно-художественных журналов в условиях медиаконвергенции. Данная работа направлена на комплексный анализ изменений функционирования российских художественных журналов под влиянием современных информационно-коммуникационных технологий и оценку их воздействия на медиакультуру общества. Исследование проведено с использованием системного анализа, контент-анализа публикаций в печатном и цифровом форматах, сравнительного анализа функционирования журналов до и после цифровой трансформации. Выявлено, что адаптация к цифровой среде привела к обогащению контента мультимедийностью, интерактивностью и многоканальностью распространения. Медиаконвергенция оказала двойственное влияние: расширила аудиторию и творческие возможности, но породила экономические вызовы и усилила риски информационного воздействия. Утратив традиционные источники финансирования, художественные журналы превратились в инструмент формирования медиакультуры, выступая посредником между обществом и государством в социальном, интеллектуальном и духовно-нравственном измерениях.

Ключевые слова: **медиаконвергенция, цифровизация, литературно-художественные журналы, медиакультура, трансформация СМИ, социокультурное пространство**

В современном мире роль литературно-художественных журналов выходит за пределы традиционного понимания их как носителей исключительно литературы и искусства. Это обусловлено глобальной медиаконвергенцией, вызванной процессами цифровизации. Оцифровка, обеспечивающая создание и долговременное хранение информации, развитие цифровых каналов связи, позволяющих передавать текстовую, аудио- и видеоинформацию, а также распространение кросс-медийных форматов, при которых единожды созданный контент многократно тиражируется на различных медиаплатформах, – все эти технологические достижения способствовали медиаконвергенции, затронувшей и сегмент российской литературно-художественной журналистики [1–8]. Стремительная трансформация медиаструктуры и содержательных практик художественных журналов под влиянием современных информационно-коммуникационных технологий, а также изменение множества существенных социокультурных процессов в результате медиаконвергенции этих изданий обусловливают актуальность данной работы.

В связи с тем, что цифровизация кардинально меняет функционирование литературно-художественных журналов и их влияние на социокультурное пространство, целью этого исследования является комплексный анализ трансформации литературно-художественных журналов в условиях цифровизации и медиаконвергенции, выявление ключевых изменений их функционирования, а также оценка влияния указанных процессов на медиакультуру российского общества.

Для реализации поставленной цели необходимо решить задачи, включающие в себя анализ процесса адаптации литературно-художественных журналов к цифровой среде с выявлением основных технологических и организационно-структурных изменений их деятельности, а также исследование влияния медиаконвергенции на контент, аудиторию и экономическую модель литературно-художественных журналов современной России.

Научная новизна работы отражается в формулировании целостной концепции медиаконвергенции современных российских художественных журналов как фактора, влияющего на социокультурное и цивилизационное пространство; в выявлении положительных и отрицательных последствий этого процесса; а также в критическом анализе действующего законодательства на предмет его достаточности для регулирования правового положения российского журналиста.

Теоретическая значимость заключается в возможности использования результатов данной работы в совершенствовании теории медиаконвергенции и углублении представлений о влиянии глобальной цифровизации на отечественную литературно-художественную периодику.

Практическая значимость определена возможностью применения разработанных рекомендаций для оздоровления российской медиакультуры, а также их использования практикующими журналистами, государственными служащими и законодателями, особенно в части выявленных лакун в действующем нормативно-правовом регулировании.

В работе использован комплекс взаимодополняющих методов, включающий системный анализ трансформации медиасистемы, контент-анализ публикаций литературно-художественных журналов в печатном и цифровом форматах, а также сравнительный анализ их функционирования до и после цифровой трансформации. Дополнительно применялись методы теоретического обобщения, классификации и типологизации, что позволило всесторонне систематизировать ключевые изменения в работе литературно-художественных журналов в условиях медиаконвергенции.

Миграция средств массовой информации в сетевое пространство привела к фундаментальной трансформации медиасистемы. Медиаконвергенция, практически полностью переведшая российские литературно-художественные журналы в Интернет, оказывает на них существенное влияние, заставляя издания адаптироваться к новым условиям существования и коммуникации с аудиторией.

«Дигитализация, устраняя различия между отдельными СМИ и уравнивая их содержание, прокладывает дорогу их конвергенции», – отмечает Е.Л. Вартанова [1]. Однако в отношении литературно-художественных периодических изданий полного исчезновения различий не происходит: «толстые» журналы сохраняют собственную идентичность, поддерживая традиционный визуальный облик и тематическую направленность контента. На раннем этапе конвергенции их интернет-версии, как правило, полностью дублировали печатные выпуски, воспроизводя структуру и содержание оригиналов.

С выходом в мультимедийное пространство большинство таких журналов создали авторские сайты, тем самым закрепив устойчивое присутствие в сети. Онлайн-площадки значительно расширили возможности аудитории: читатель может не только знакомиться с текстами, но и просматривать видеоматериалы и слушать аудиофайлы, подготовленные редакцией. Некоторые издания публикуют обращения к читателям, анонсы произведений, записи выступлений авторов, а также кураторские подборки. Цифровой формат дополнительно позволяет интегрировать в публикации разнообразные мультимедийные элементы, включая интерактивную 3D-графику. В настоящее время разработан широкий спектр методов визуализации информации, основанных на цифровых технологиях, что открывает новые горизонты для презентации литературного контента. Не менее значимой возможностью, открывшейся для потребителей благодаря конвергенции журналов, стало виртуальное общение: на специализированных платформах пользователи могут выражать мнения, задавать вопросы, публиковать отзывы и рецензии на произведения, а также направлять рекомендации авторам и редакции. До внедрения конвергентных технологий такое взаимодействие существовало, но осуществлялось главным образом через традиционную почту, что делало процесс трудо- и времязатратным, а потому значительно менее интенсивным. Ключевым преимуществом новой медиасреды как для редакций, так и для потенциальных авторов является оперативная коммуникация через Интернет: независимо от места проживания, любой человек может предложить редакции своё произведение. Это способствует расширению и диверсификации литературного пространства страны и, что особенно важно, открывает читателям новых авторов. По мере развития медиаконвергенции художественная журналистика, вышедшая в сетевое пространство, приобрела свойства многоканальности, мультимедийности и интерактивности. Издания интегрируют звук, анимацию, гипертекст, используют ресурсы электронных архивов и различные формы обратной связи с аудиторией. Стремясь увеличить читательскую базу, редакции художественных журналов осваивают новые медиаформаты, что требует привлечения специалистов, ранее не востребованных в «традиционной» журналистике. В первую очередь это профессионалы в области цифровизации и программирования, без участия которых создание и устойчивое функционирование интернет-редакций невозможно.

Во-вторых, чтобы расширить аудиторию, интернет-журналы обязаны предлагать качественный аудиовизуальный контент, для чего требуются квалифицированные специалисты. Для большинства читателей именно фотографии и иллюстрации становятся решающим фактором при выборе издания; нередко этот визуальный компонент определяет предпочтение конкретного журнала. Художественные издания не исключение: снабжённые выразительными изображениями, они охотнее приобретаются, а их онлайн-площадки посещаются активнее [2].

Для эффективного взаимодействия с аудиторией редакции привлекают модераторов, проверяющих контент и комментарии на соответствие правилам площадки: отсутствие флуда, оскорблений, запрещённого законом материала, спама и несогласованной рекламы. Не вся информация пользователей допускается к публикации; сообщения, нарушающие нормы, удаляются, а их авторы могут быть заблокированы. Таким образом, журналы формируют сетевой этикет, основанный на принципах нравственности.

Переход журналов в электронное пространство снижает затраты на полиграфию, хранение и транспортировку печатной продукции, одновременно порождая новые расходы на оплату труда специалистов по коммуникациям, цифровизации, визуализации, психологии и экономике. Наряду с традиционным редактором издательству нужен редактор онлайн-версии. Дополнительные издержки связаны с организацией и техническим оснащением ньюсрума. Мультимедийная редакция должна располагать рабочими станциями с профильным программным обеспечением, автономным сервером для хранения данных, периферийной орг-

техникой, а также браузерами для доступа в Интернет. Сегодня журнальный контент доставляется аудитории через сайты, каналы в мессенджерах, аккаунты и группы в социальных сетях, а также через мобильные приложения. Современные технологии позволяют редакциям использовать кросс-медийность – многократное распространение материала на различных медиаплатформах при однократном его производстве. Как правило, издательство создает контент для нескольких платформ, что расширяет и диверсифицирует аудиторию.

Слово «конвергенция» происходит от лат. convergo – «сближаю» и обозначает процесс схождения, сближения сторон и достижения компромиссов. Термин «медиаконвергенция», введённый норвежскими исследователями Андерсом Фагерйордом и Таньей Сторсул, описывал сближение медиа доцифровой и цифровой эпох, что отражено и в названии книги популяризатора понятия Генри Дженкинса «Культура конвергенции: где сталкиваются старые и новые медиа». Изначально им подразумевалась адаптация СМИ к техническим достижениям посредством перевода контента в электронный формат. Сегодня медиаконвергенцию следует рассматривать не только в технологическом, но и в социальном контексте, поскольку она изменила коммуникационные процессы и вызвала значительные социокультурные трансформации. Переход печатных изданий в цифровую среду, обеспечивший использование новых форматов распространения информации, существенно повлиял на журналистскую практику и её продукты, на отношение аудитории к художественной журналистике, а также на медиакультуру. Сформировался новый тип медиакультуры, усиливающий виртуализацию реальности и глобализацию, что способствует формированию сознания, основанного на клиповом восприятии. Современный человек перенасыщен удобно структурированной благодаря дигитализации информацией; это снижает способность к глубокому осмыслению и, как следствие, повышает доверчивость и легковерие. «Здравомыслие нужно людям от рождения до смерти, оно необходимо во всех сферах нашей жизни. <…> Современные учёные, проведя опросы и исследования, отмечают, что люди, имея обширный поток информации, не стали умнее людей двух предшествующих поколений» [3]. Глобализация и ускоренный ритм информационного обмена, усиливаемые Интернетом и социальными сетями, ведут к деградации медиаконтента. По наблюдениям исследователей, онлайн-продукция СМИ обрабатывается поверхностно: падает аналитическая глубина, доминирует примитивизм, тексты редактируются недостаточно тщательно; часты фактические ошибки и языковые нарушения, искажающие реальность. Причины таких искажений многообразны.

Во-первых, жёсткие дедлайны заставляют журналистов обмениваться данными или заимствовать их у конкурентов, что порождает рерайтинг без надёжной проверки первоисточников.

Во-вторых, доступ к информации ограничен: удостоверение репортёра не открывает «все двери», а представители власти и аффилированные с ними лица нередко игнорируют законные запросы редакций.

В-третьих, факты умышленно искривляются по заказу заинтересованных сторон в рамках информационной войны. Медиаконвергенция дала противникам страны новые возможности: ускорился цикл подготовки и распространения «нужных» новостей, а массовое вовлечение граждан в производство и тиражирование пропагандистского контента стало технологически простым. Развитие мультимедийных технологий предоставляет всё больше возможностей для акцентирования одних фактов и сокрытия других. В нынешнем противостоянии между Россией и Западом медиапространство становится главным «полем боя», а мультимедийные инструменты – эффективным оружием информационной войны. Первым примером такой войны некоторые исследователи считают военную кампанию Наполеона 1812 г.: России пришлось противостоять не только вторжению большой армии, но и масштабной пропагандистской операции. Поэтому Отечественная война 1812 г. нередко рассматривается как первая информационная война России [4]. Второй информационной войной принято считать «холодную войну» с США, которую ряд авторов датирует окончанием 1991 г. после распада СССР. На практике же информационное противоборство с западными государствами во главе с США продолжается, набирая обороты, и принимает всё более изощрённые формы.

Журналистский текст адресован широкой аудитории, различающейся по возрасту, образованию и культурному опыту; при этом он остаётся творческим продуктом со своими структурными закономерностями. Независимо от степени экспрессивности такой текст должен сохранять информативность и деловой характер. Задача автора – опираться на усреднённые языковые нормы, используя лексику, понятную большинству читателей. Стремление сделать материал доступным и привлекательным стимулирует активное заимствование средств художественного и разговорного стилей. По наблюдениям Копейкиной Н.Г., «лексические границы стилей журналистами стираются. Результатом смешения этих двух форм выражения является среднелитературная речевая культура, которая, как правило, и главенствует в журналистских текстах» [5].

Любая языковая система непрерывно трансформируется под влиянием её носителей, а средства массовой информации играют при этом ключевую роль. С одной стороны, язык массовой коммуникации обогащается оценочными конструкциями, точными формулировками и динамичной ситуативностью, с другой – допускаемые рядом СМИ отклонения от нормы насыщают речь жаргонизмами и иноязычными элементами. С середины XX в. русский язык приобрёл статус одного из мировых, что во многом обусловлено политическим влиянием СССР на международной арене. Распространённость языка определяется как географией его носителей, так и стремлением влиятельных групп различных стран овладеть им, руководствуясь практической полезностью владения русским. Важнейшим фактором остаётся политическое влияние государства – основного носителя языка, на современный мир. Наряду с социально-историческими факторами, существенными являются и лингвистические: важно, насколько язык подготовлен и пригоден к преподаванию носителям других языков и культур. Он должен обладать сложившейся письменной традицией и быть детально описанным в грамматиках, словарях и учебниках [6]. Существенный вклад в искажение и обеднение языка вносят блогеры, чьи каналы служат для подписчиков авторитетными источниками, хотя большинство из них вышло на широкую аудиторию без профильного образования и опыта работы в СМИ. С 1 мая 2025 г. блогерская деятельность получила официальный статус: в Общероссийском классификаторе видов экономической деятельности ей присвоен отдельный код ОКВЭД, что фактически приравняло блогеров к журналистам. При этом, в отличие от последних, блогеры работают без редакторов и корректоров и вне контроля за точностью языка и достоверностью публикуемых сведений.

Законодатели уже подготовили проекты о штрафах за рекламу в запрещённых сетях и о запрете продажи курсов без лицензии на образовательные услуги. Однако вопросы нормативного языкового употребления – национального культурного ресурса России – и проверки достоверности информации остаются вне правового поля, хотя именно они во многом формируют медиакультуру страны. Блогерство становится одним из основных источников девиаций и, как следствие, эрозии норм классического русского языка. Продолжение этой тенденции способно привести к его вытеснению с мировой сцены, что сторонники западного дискурса могли бы представить как символическую победу над Россией.

Специфика художественных журналов заключается в крайне низкой вероятности ошибок в публикуемых материалах: тексты, нарушающие языковые нормы или содержащие ложь, встречаются в них заметно реже, чем в изданиях иного профиля. Тем не менее именно эта репутация привлекает западных и отечественных акторов, стремящихся использовать такие площадки в информационно-психологической войне, направленной на деморализацию российского общества.

Журналистские публикации выполняют социально ориентирующую функцию: формируют общественное мнение, задают ценностные ориентиры, сообщают о явлениях и тенденциях современности, воздействуя на духовно-идеологическую сферу. Появление материалов, искажающих историю, навязывающих чуждые идеологии, поощряющих эгоцентризм или провоцирующих межнациональную вражду, следует считать результатом работы специализированных центров, заинтересованных в ослаблении российской государственности. Отсюда вопрос о финансировании подобных проектов. Медиаконвергенция, расширяя аудиторию, одновременно лишает журналы последних платных подписчиков, перекрывая традиционные доходы и повышая издержки. Тем не менее многие отечественные издания, популярные ещё в советское время, сохранились, сменив собственников и превратившись в инструмент влияния на массовое сознание. По мнению Е.П. Прохорова, юридически закреплённой свободы СМИ недостаточно: для её реализации необходима и экономическая независимость, включающая доступ к техническим ресурсам и устойчивому финансированию [8]. Утратив подписчиков и государственное финансирование, российские СМИ, включая художественные журналы, постепенно превратились в инструмент формирующейся медиакультуры. Через неё человек осваивает мир и собственное место в нём во всех измерениях: социальном, интеллектуальном, духовном, нравственном, художественном и психологическом. Медиакультура выступает посредником между обществом и государством, социумом и властью [7].

Таким образом, исследование показало, что адаптация литературно-художественных журналов к цифровой среде привела к глубокой трансформации формата: контент обогатился мультимедийностью, интерактивностью и многоканальностью. Издания сохранили тематическую уникальность, но получили новые каналы взаимодействия с читателем: сайты, социальные сети и мессенджеры.

Медиаконвергенция оказала двойственное влияние: с одной стороны, расширила аудиторию и творческие возможности, с другой – породила экономические и кадровые вызовы, усилила риски информационного воздействия и изменила восприятие материалов. В ответ журналы пересматривают экономические модели, привлекают новых специалистов и ищут баланс между качеством контента и требованиями цифровой эпохи.

Потеряв подписчиков и государственное финансирование, российские СМИ, в том числе и иные из художественных журналов, превратились в средство формирования медиакультуры в заданном направлении. Через медиакультуру человеком осваивается окружающий мир почти во всех его аспектах: социальных, интеллектуальных, духовных, нравственных, моральных, художественных, психологических. Медиакультура является посредником между обществом и государством, социумом и властью.

Библиографический список

1. Вартанова Е.Л. Переходный период в медиасистемах стран постсоциализма. *Средства массовой информации России.* Москва: Аспект Пресс, 2008: 121–140.
2. Копейкина Н.Г. Визуализация в современных российских литературных журналах. *Материалы НПК «Медиаграмотность–2024».* Казань: Министерство культуры РФ, ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры», ЧУВО «Российский исламский институт», 2024: 24–36.
3. Копейкина Н.Г. Навык мышления – важный компонент образования. *Наука, образование и технологии: современное состояние актуальных проблем:* сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Москва: ИП Туголуков А.В., 2022.
4. Копейкина Н.Г. Информационное противостояние в Отечественной войне 1812 года. *Наука, технологии, образование: актуальные вопросы, тенденции и перспективы развития:* сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Москва: ИП Туголуков А.В., 2020.
5. Копейкина Н.Г. Влияние средств массовой информации на нормы языка. *Наука, образование, технологии: новые подходы и актуальные исследования:* сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Москва: ИП Туголуков А.В., 2021.
6. Копейкина Н.Г. Картина земных речевых языков в XXI веке и её прогнозирование. *Развитие науки, образования и технологий в XXI веке:* сборник по материалам Международной научно-практической конференции. Москва: ИП Туголуков А.В., 2021.
7. Копейкина Н.Г. Финансирование СМИ – проблема в отношениях института СМИ и государства. *Медиатолерантность-2020*: материалы II Региональной (Поволжской) научно-практической конференции. Казань: Российский исламский институт, 2020: 128–129.
8. Прохоров Е.П. *Свобода СМИ и журналистской деятельности на демократических принципах*: учебное пособие. Москва: Пульс, 2001.

References

1. Vartanova E.L. Perehodnyj period v mediasistemah stran postsocializma. *Sredstva massovoj informacii Rossii.* Moskva: Aspekt Press, 2008: 121-140.
2. Kopejkina N.G. Vizualizaciya v sovremennyh rossijskih literaturnyh zhurnalah. *Materialy NPK «Mediagramotnost'-2024».* Kazan': Ministerstvo kul'tury RF, FGBOU VO «Kazanskij gosudarstvennyj institut kul'tury», ChUVO «Rossijskij islamskij institut», 2024: 24-36.
3. Kopejkina N.G. Navyk myshleniya – vazhnyj komponent obrazovaniya. *Nauka, obrazovanie i tehnologii: sovremennoe sostoyanie aktual'nyh problem:* sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: IP Tugolukov A.V., 2022.
4. Kopejkina N.G. Informacionnoe protivostoyanie v Otechestvennoj vojne 1812 goda. *Nauka, tehnologii, obrazovanie: aktual'nye voprosy, tendencii i perspektivy razvitiya:* sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: IP Tugolukov A.V., 2020.
5. Kopejkina N.G. Vliyanie sredstv massovoj informacii na normy yazyka. *Nauka, obrazovanie, tehnologii: novye podhody i aktual'nye issledovaniya:* sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: IP Tugolukov A.V., 2021.
6. Kopejkina N.G. Kartina zemnyh rechevyh yazykov v XXI veke i ee prognozirovanie. *Razvitie nauki, obrazovaniya i tehnologij v XXI veke:* sbornik po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: IP Tugolukov A.V., 2021.
7. Kopejkina N.G. Finansirovanie SMI – problema v otnosheniyah instituta SMI i gosudarstva. *Mediatolerantnost'-2020*: materialy II Regional'noj (Povolzhskoj) nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan': Rossijskij islamskij institut, 2020: 128-129.
8. Prohorov E.P. *Svoboda SMI i zhurnalistskoj deyatel'nosti na demokraticheskih principah*: uchebnoe posobie. Moskva: Pul's, 2001.

Статья поступила в редакцию 02.06.25

УДК 811.351.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-423-425

***Nikatueva Z.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: nikatue@mail.ru*

STYLISTIC DIFFERENTIATION OF RUSSIANISMS IN THE DARGWA LANGUAGE. The article deals with stylistic differentiations of Russian borrowings in the Dargwa language. These issues are relevant at the present stage, as there are few works related to this topic concerning Dargwa. The stylistic differentiation of a language and linguistic means depends on many factors, primarily on the characteristics of literary language education, the attitude of native speakers to the literary language, and the presence or absence of a policy of conscious influence on the functional development of the language. The history of the formation of the modern literary language of the Dargins, like many literary languages, is of particular interest to sociolinguistics. Characterizing the stylistic coloring of Russianisms in Dargwa, one cannot ignore: the ambiguous perception of the entire fund of Russian words by the intelligentsia, the varying degree of assimilation of Russianisms at various levels of Dargwa, the constant contradiction between the codified norm and the natural norm of perception of foreign language elements by the Dargwa system itself. The stylistic potencies of Russianisms – units of various levels are determined by two factors: the degree of phono-morphological adaptation of Russianisms in accordance with the laws of the language and the codified norms of the literary Dargwa. The stylistic potencies of the original units and Russianisms are not the same.

Key words: **Dargwa language, Russianisms, literary language, differentiation, stylistics, phonetic and phonological level, lexical level, neutral style**

***З.Ш. Никатуева,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: nikatuev@mail.ru*

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ РУСИЗМОВ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена стилистическим дифференциациям русских заимствований в даргинском языке. Эти вопросы актуальны на современном этапе, так как мало работ, связанных с данной темой в даргинском языке. Стилистическая дифференциация языка и языковых средств зависит от многих факторов и прежде всего от особенностей образования литературного языка, отношения носителей языка к литературному языку, наличия или отсутствия политики сознательного воздействия на функциональное развитие языка. История формирования современного литературного языка даргинцев, как и многих литературных языков, представляет определённый интерес для социолингвистики. Характеризуя стилистическую окраску русизмов в даргинском языке, нельзя не учитывать: неоднозначное восприятие интеллигенцией всего фонда русских слов в даргинском языке, различную степень усвоенности русизмов на различных уровнях даргинского языка, постоянное противоречие между кодифицируемой нормой и естественной нормой восприятия иноязычных элементов системой самого даргинского языка. Русизмы в даргинском языке могут быть использованы в разных стилях. Стилистические потенции русизмов определяются двумя факторами: степенью фономорфологической адаптации русизмов в соответствии с законами даргинского языка и кодифицированными нормами литературного даргинского языка. Стилистические потенции исконных единиц и русизмов в даргинском языке неодинаковы.

Ключевые слова: **даргинский язык, русизмы, литературный язык, дифференциация, стилистика, фонетико-фонологический уровень, лексический уровень, нейтральный стиль**

Актуальность работы обоснована тем, что история формирования современного литературного языка даргинцев, как и многих литературных языков, представляет определённый интерес для социолингвистики [1–9]. Вопросы лексико-семантического развития дагестанских языков под влиянием русского языка исследовались такими исследователями, как А.А. Абдуллаев [1], З.Г. Абдуллаев [2], Н.С. Джидалаев [6], А.Г. Гюльмагомедов [4], М.-С.М. Мусаев [7] и другими. Влияние русского языка «способствует возникновению инноваций и ускоряет протекание некоторых процессов в развитии языка» [4]. В лексике дагестанских языков представлено значительное число общих для всей родственной группы заимствованных слов из русского языка [8].

Отсутствие научно обоснованных рекомендаций для передачи русизмов в дагестанских языках неоднократно отмечалось в республиканской периодической печати еще в 60–70-х годах XX в. Проблема остается актуальной и в настоящее время. Положение усугубляется ещё и тем, что в имеющейся по даргинскому языку научной и лексикографической литературе тема стилистической дифференциации русизмов все еще остается неразработанной.

Основная цель – анализ стилистической дифференциации русских заимствований в даргинском языке.

Задачи: провести всесторонний анализ стилистической дифференциации русизмов в даргинском языке; описать стилистические потенции русизмов в данном языке.

Научная новизна заключается в том, что впервые проводится стилистическая дифференциация русских заимствований в даргинском языке. На современном этапе не существует работ по данной проблеме даргинского языка.

Теоретическая значимость состоит в анализе и углублении понимания вопросов, посвященных стилистической дифференциации русских заимствований в даргинском языке.

Практическая значимость определяется тем, что результаты исследования можно применить в преподавании сопоставительной грамматики, даргинского языка в вузах и колледжах, а также при выполнении выпускных квалификационных работ аспирантов, магистров.

Методы, использованные в работе: метод сплошной выборки, описательный метод и метод лингвистического анализа.

Самым деликатным, самым уязвимым и вместе с тем очень важным элементом языка является его стилистическая структура. Степень «деликатности» темы и «уязвимости» результатов исследований по теме возрастает, если принять во внимание и тот очевидный факт, что в языковедческой литературе само слово стиль употребляется в пяти категориальных значениях [7].

Стилистическая дифференциация языка и языковых средств зависит от многих факторов, и прежде всего от особенностей образования литературного языка, отношения к нему носителей языка, наличия или отсутствия политики сознательного воздействия на функциональное развитие языка. Ещё много веков назад наметилась усиливающаяся с каждым годом тенденция формирования литературного языка на традициях арабского классического языка, восточной поэзии и ориенталистики.

К концу XVII и началу XIX столетия в речи образованных представителей общества происходит дифференциация языковых единиц. Об этом свидетельствуют тексты первой «Даргинской азбуки (Даргала алипуни)», стихи поэтов-классиков даргинской литературы. Более того, уже в 30-е годы XX столетия наметился процесс интеграции даргинского языка вокруг акушинского диалекта.

До начала школьного обучения основным источником терминологической лексики для литературного языка были арабский и тюркские языки. Однако с конца 30-х годов происходит ориентация литературного даргинского языка на русский: осуществляются переводы русской художественной, публицистической, учебной литературы на даргинский язык, обучение в старших классах переводится на русский язык. В этот период происходит борьба между лексическими элементами русского и восточных языков как в устной, так и в письменной речи даргинцев. В 60-70-е годы началось переселение, укрупнение районов, урбанизация сельского населения. Появляется слой населения с полуязычием, которое наступает, если некая культурно-бытовая традиция почему-либо оказывается оборванной, если создается «конфликтная ситуация, в которую попадает личность в результате слома культурно-бытовой традиции» [9]. Конфликтуют между собою звучание русизмов в разговорной речи и письменное их оформление. Письменная речь, регулируемая орфографическими словарями и школьными учебными пособиями, ориентировалось на все большее сближение с нормами русского языка.

Характеризуя стилистическую окраску русизмов в даргинском языке, нельзя не учитывать: а) неоднозначное восприятие интеллигенцией всего фонда русских слов в даргинском языке; б) различную степень усвоенности русизмов на различных уровнях даргинского языка; в) постоянное противоречие между кодифицируемой нормой и естественной нормой восприятия иноязычных элементов системой самого даргинского языка, что приводит к различным оценкам одного и того же элемента с точки зрения групп носителей языка.

Личные мнения субъективны, изменчивы, небеспристрастны, а отношение системы языка к иноязычному объективно, постоянно, беспристрастно. Поэтому предпочитаем анализировать стилистический статус русизмов в даргинском языке с позиций системы даргинского языка.

Прежде чем приступить к описанию наблюдений над объектом, считаем необходимым эксплицировать некоторые теоретические предпосылки, руководствуясь которыми велись наблюдения: стиль – это форма воспроизведения говорящим определенного отрезка неязыковой деятельности посредством совокупности языковых средств в соответствии с определенной целеустановкой в определенной ситуации.

Стилистически маркированными могут быть единицы всех уровней языка (фонетико-фонологического, лексического, фразеологического, морфемно-морфологического, словообразовательного, синтаксического). Стилистическую характеристику единица языка получает как в синтагматической, так и в парадигматической реализации.

Известно, что фонетико-фонологические системы русского и даргинского языков в высшей степени контрастны. Различна и степень адаптации фонетических единиц в даргинском языке. Отсюда и широта диапазона варьирования лексических единиц по стилям, определяемым их фонетическим обликом. Прежде всего, выделяются стилистически нейтральные единицы с адаптированным фонетическим обликом типа: пич «печь», шапка «шапка», буфет «буфет», ручка «ручка», туфли «туфли» и др. Единицы этой группы имеют одинаковое или почти одинаковое звучание в речи представителей различных слоев населения, и колебания в звучании никак не отражаются на их стилистической «ценности». Такой стилистический комфорт иноязычных элементов обеспечивается близостью и совпадением акустико-артикуляционных и акцентологических свойств, составляющих эти единицы, с фонетико-фонологическими единицами даргинского языка.

На фонетическом уровне стилистически дифференцируются и русизмы, содержащие звукосочетания, не характерные для даргинского языка: бригадир: биргадир/бригадир; прокурор: паркурур/прокурор; кружка: курушка/крушка.

Целый ряд русизмов в даргинском языке не имеет стилистически просторечных фонетических вариантов. К этой группе единиц относятся слова-термины, характерные для различных отраслей науки и техники: абзац, абонемент, автор, брошюра, бюллетень, рояль, бандероль и т. п. Они употребляются в речи научных работников, интеллигенции, и их произношение в той или иной степени близко к нормам русской орфоэпии и обусловлено даргинской орфографией.

Социальные условия развития последних лет привели к следующим последствиям на лексическом уровне даргинского языка: а) появились новые русизмы, обозначающие новые реалии жизни; б) образовался фонд русизмов, «конфликтующих» с имеющимися в языке заимствованиями из восточных языков (кьалем/карандаш «карандаш», табашир/мел «мел»); в) накопился и накапливается фонд научных терминов (объект, оркестр, орфография, оригинал, общество, коллектив); г) в устную речь проникают формулы речи (пожалуйста, хорошо, давай и др.), разговорные элементы с пейоративной окраской (дурак, подлец и т. д.).

Стилистический потенциал единиц этих четырёх групп неодинаков. Единицы первой группы лишены стилистического заряда, употребление их сопровождается лишь коннотацией некоей новизны в речи индивидуума. Различные зоны стилистического варьирования создали русизмы, вступившие в конфликт с заимствованиями из восточных языков.

В 70-х годах происходит некоторый сдвиг в функционировании русизмов общественно-политической сферы: они находят широкое использование в речи всех слоёв населения, они «закрепляются» от единиц книжного стиля. Широким потоком используются русизмы в разговорной речи. Конечно, единицы типа аферист, тунеядец, обладающие и в языке-источнике большим стилистическим зарядом, в речи даргинцев также воспринимались и воспринимаются как элементы низкого стиля. Более того, все они и коннотативно насыщены. Однако коннотативная оценка их в даргинской речи несколько отличается от их эмоциональной окраски в русском языке: звучание этих единиц в лезгинской речи вызывает легкий юмор.

Как известно, с первых лет установления новой власти в Дагестане перед носителями даргинского языка встал вопрос об использовании слов и выражений русского языка. Особые трудности вызывали и вызывают письменное оформление существительных с безударным окончанием на -а, -е, -о и двухкомпонентные устойчивые обороты с прилагательным в препозитиве. Единицы этих двух групп функционировали и функционируют в двух стилистических разрядах: в разговорно-бытовом и книжном.

Для разговорно-бытового стиля характерно употребление существительных без исходного -а (аптик, камер, карзин, ризин и т. д.), тогда как в книжном стиле сохраняют показатель окончания и кодифицировано произношение с гласным на конце.

Неоднозначно воспринимаются производные от существительных с помощью суффикса -ск- прилагательные (коммунистический, республиканский, эксплуататорский). К настоящему времени такое морфемное употребление русизмов с -ский (-ая, -ое) характерно для разговорного стиля.

Книжный стиль ориентируется на форму посессивного падежа определительного компонента сочетания. В тех случаях, когда препозитивное прилагательное на -ий (-ая, -ое) невозможно заменять существительным в родительном падеже, русизм-прилагательное употребляется в форме мужского рода, независимо от рода существительного: культурный адам «культурный человек», культурный революция «культурная революция». Такое употребление характеризует нейтральный стиль и лишено какой-либо эмоциональной маркированности.

Стилистика синтаксических единиц в даргинском языкознании является темой совершенно неисследованной. Между тем результаты контактирования даргинского языка с русским явно заметны и на этом уровне. Прежде всего следует отметить активизацию на страницах республиканской печати предложений, в которых подлежащее или группа подлежащего и сказуемого или группа сказуемого соединяются между собою интонацией, а на письме – двоеточием:

Сирх1янти: даг, ишбарх1и, жаг1ял [3].

Стилистически маркирован и тип активизирующихся в публицистике предикативных единиц, между частями которых ставится тире: Акуша – Махачкала «Акуша – Махачкала».

В даргинском языке накапливается определенный фонд словосочетаний, состоящих из русских слов или возникших под влиянием русского языка. В текстах книжно-публицистического стиля подобные единицы представлены в большом количестве. Определение типов словосочетаний и связей между компонентами словосочетаний – тема специального исследования.

Подводя итоги проведенного анализа стилистической дифференциации русских заимствований в даргинском языке, можно сделать следующие выводы:

1. Русизмы в даргинском языке используются и могут быть использованы в разных стилях. Стилистические потенции русизмов на различных уровнях определяются двумя факторами: степенью фономорфологической адаптации русизмов в соответствии с законами даргинского языка и кодифицированными нормами литературного даргинского языка.

2. Стилистические потенции исконных единиц и русизмов в даргинском языке неодинаковы. Если стилистическая потенция исконной единицы детерминирована единством означаемого и означающего, то стилистическая значимость

русизма, как правило, величина зависимая, зависимая от означающего. Отсюда и функционирование одного означаемого в двух разных стилях в зависимости от его означающего, например: кемпет – «конфета» в разговорно-бытовом стиле, а конфета – «конфета» в книжном.

3. В тех случаях, когда одно и то же означаемое имеет три означающих, например, ушкула/школа «школа», то они могут реализоваться в разных стилях: ушкула/мактаб (араб.) – в разговорно-бытовом, мактаб – в нейтральном, ушкула/школа – в книжном. При этом каждая из единиц имеет свою коннотативную маркированность.

4. Анализ стилистических особенностей иноязычных элементов в каком-либо языке вносит определенные коррективы в существующие теории о языковых стилях.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Автором впервые проведена стилистическая дифференциация русских заимствований в даргинском языке, что составило научную новизну нашей работы.

Работа может представлять интерес для преподавателей и лингвистов как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. Абдуллаев А.А. *История становления и функционирование русского языка как средства межнационального общения в Дагестане (на материале лакского региона)*. Диссертация … доктора филологических наук. Махачкала, 1984.
2. Абдуллаев З.Г. *Орфографический словарь лезгинского языка*. Махачкала, 1989.
3. *Газета Ленинна байрахъ (Ленинское знамя)*. 1980; 5 октября.
4. Гюльмагомедов А.Г. Роль русского языка в активизации некоторых процессов в лезгинском литературном языке. *Вопросы языкознания*. 1985: 50–56.
5. Юсупов Х.А. *Даргинско-русский словарь*. Москва, 2017.
6. Джидалаев Н.С. Некоторые проблемы использования русских заимствований в лакском языке. *Дусшиву,* 1985; № 4.
7. Мусаев М.-С.М. *Лексика даргинского языка*. Махачкала, 1978.
8. Степанов Ю.С. Стиль. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990.
9. Сулейманова Х.Ш., Загиров В.М. К проблеме изучения русско-дагестанских языковых контактов: история вопроса. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Общественные и гуманитарные науки. 2013; № 2: 106–111.

References

1. Abdullaev A.A. *Istoriya stanovleniya i funkcionirovanie russkogo yazyka kak sredstva mezhnacional'nogo obscheniya v Dagestane (na materiale lakskogo regiona).* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Mahachkala, 1984.
2. Abdullaev Z.G. *Orfograficheskij slovar' lezginskogo yazyka*. Mahachkala, 1989.
3. *Gazeta Leninna bajrah` (Leninskoe znamya)*. 1980; 5 oktyabrya.
4. Gyul'magomedov A.G. Rol' russkogo yazyka v aktivizacii nekotoryh processov v lezginskom literaturnom yazyke. *Voprosy yazykoznaniya*. 1985: 50-56.
5. Yusupov H.A. *Darginsko-russkij slovar'*. Moskva, 2017.
6. Dzhidalaev N.S. Nekotorye problemy ispol'zovaniya russkih zaimstvovanij v lakskom yazyke. *Dusshivu,* 1985; № 4.
7. Musaev M.-S.M. *Leksika darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1978.
8. Stepanov Yu.S. Stil'. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1990.
9. Sulejmanova H.Sh., Zagirov V.M. K probleme izucheniya russko-dagestanskih yazykovyh kontaktov: istoriya voprosa. Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Obschestvennye i gumanitarnye nauki. 2013; № 2: 106-111.

Статья поступила в редакцию 04.06.25

УДК 811.112.2'42:070 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-425-428

Rebrina L.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: lnrebrina@volsu.ru*
Al-Khafaji Laith Hamid Mohammed Ali*, postgraduate, Department of Foreign Language Communication and Linguodidactics, Volgograd State University (Volgograd, Russia), alkafajil@gmail.com*

MEDIA IMAGE OF IRAQ IN THE GERMAN FEDERAL MEDIA: SUBSIDIARY METAPHORS. The article presents the main results of the analysis of auxiliary conceptual metaphors as a means of complementing the image of Iraq formed by the German federal media in 2019-2024 with peripheral elements of the image and features. Comparison, classification, quantitative calculations, definitional, semantic, contextual analysis are used. Subsidiary metaphors, their types and additional features they introduce into the image of the country are defined. The frequency and nominative fields of metaphors, morphological and semantic characteristics of metaphor representatives, the type of factor used and the most clearly represented components of the media image are characterized. The patterns of subsidiary conceptual metaphorization in the media engineering of the studied fragment of reality are formulated. It is shown that subsidiary metaphors include the metaphors "Iraq is a toy", "Iraq is a refuge", "Iraq is a warrior". Their frequency correlates with the magnitude of the nominative field; through these metaphors Iraq is depicted as an object of manipulations, as a safe spatial object, a persistent subject struggling with difficulties as enemies; conditionally dynamic factors are mainly used to construct the image of the media; sociomorphic ontological complex metaphors dominate; the functional and emotional dimensions of the image are most reflected.

Key words: **federal media, image of Iraq, metaphorical conceptualization, subsidiary metaphors, qualitative and quantitative characteristics of conceptual metaphors**

Л.Н. Ребрина*, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: lnrebrina@volsu.ru*
Аль-Хафаджи Лайт Хамид Мохаммед Али*, аспирант, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: alkafajil@gmail.com*

МЕДИАОБРАЗ ИРАКА В ФЕДЕРАЛЬНЫХ СМИ ГЕРМАНИИ: ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ

В статье излагаются основные результаты анализа вспомогательных концептуальных метафор как средства дополнения образа Ирака, формируемого федеральными германскими СМИ в 2019–2024 годах, периферийными элементами образа и признаками. Используются сравнение, классификация, количественные подсчеты, дефиниционный, семантический, контекстуальный анализ. Определены вспомогательные метафоры, их виды и привносимые ими в образ страны дополнительные признаки. Охарактеризованы частотность и номинативные поля метафор, морфологические и семантические характеристики репрезентантов метафор; тип используемых факторов и наиболее четко представленные составляющие медиаобраза. Сформулированы закономерности вспомогательной концептуальной метафоризации при медиаконструировании изучаемого фрагмента действительности. Показано, что к вспомогательным относятся метафоры «Ирак – игрушка», «Ирак – убежище», «Ирак – воин». Их частотность коррелирует с величиной номинативного поля посредством данных метафор Ирак изображается как объект манипуляций, как безопасный пространственный объект, стойкий, борющийся со сложностями, как с врагами, субъект; для конструирования образа СМИ преимущественно используются условно-динамичные факторы; доминируют социоморфные, онтологические, сложные метафоры. Функциональное и эмоциональное измерения образа получают наибольшее отражение.

Ключевые слова: **федеральные СМИ, образ Ирака, метафорическая концептуализация, вспомогательные метафоры, качественные и количественные характеристики концептуальных метафор**

Актуальность работы обусловливается активным интересом в лингвистике к изучению манипулятивного потенциала метафорической концептуализации и дискурса СМИ, генерирования и функционирования медиаобразов, а также местом Ирака в современной геополитической повестке дня и вниманием в гуманитарных областях знания к миру ислама.

Цель исследования состоит в комплексном описании вспомогательных, т. е. менее частотных концептуальных метафор (КМ) как дополнительного средства создания медиаобраза Ирака, используемого авторами посвященных данной стране публикаций в германских федеральных СМИ.

Реализации цели способствуют следующие решаемые в работе задачи: составление корпуса публикаций об Ираке в немецких федеральных СМИ 2019–2024 гг.; идентификация вспомогательных КМ посредством выявления случаев употребления лексических единиц не в основном значении, с нарушением синтагматики, с повторяющимися позитивными/негативными коннотациями; составление картотеки контекстов функционирования вспомогательных КМ и ее систематизация; определение состава и доминант номинативных полей выявленных КМ; семантическая частеречная характеристика репрезентантов КМ; соотнесение частотности КМ, определение видов КМ, их парадигматических/синтаксических отношений, сигнификативных и денотативных дескрипторов, дополнительных элементов и признаков, составляющих транслируемый образ Ирака.

Научная новизна исследования заключается в комплексной характеристике вспомогательных КМ как дополнительного, используемого в федеральных СМИ Германии средства конструирования внешнего образа Ирака по совокупности качественных и количественных параметров и в определении закономерностей изучаемой метафорической концептуализации.

Теоретическая значимость обусловливается вкладом работы в дальнейшее развитие исследований генерации и функционирования медиаобразов государств, регулятивного потенциала СМИ и механизмов конструирования медиареальности, дискурсивно детерминируемых характеристик метафорической концептуализации.

Практическая значимость материала и полученных результатов связана с возможностью их использования в образовательном процессе при подготовке курсов лингвистических дисциплин и в исследовательской деятельности при разработке смежной проблематики.

В качестве источников материала послужили издания Süddeutsche Zeitung (überregional), Tagesschau, Zeit Online, Frankfurter Rundschau, Welt, TAZ, Tagespost, Das Erste, STERN.de, FOCUS online, T-Online.de, ZDF.de. Объем выборки – 1100 контекстов. При этом наш материал отражает широкий спектр политических мнений. Например, среди федеральных изданий присутствуют либеральная газета Zeit, консервативная «Welt», леволиберальные «Süddeutsche Zeitung» и «Frankfurter Rundschau», альтернативная и критически настроенная к системе «Tageszeitung», независимая «Tagesschau».

Принимая узкую концепцию понимания медийного образа и изучая только медиаконтент профессиональных журналистов, мы исходим в нашем исследовании из следующих положений. Медиаобраз Ирака понимается нами как формируемая и транслируемая СМИ концептуальная структура, образуемая элементами, соответствующими КМ, и признаками, профилируемыми в ходе метафорических проекций и уточняющими элементы образа. При метафорической концептуализации сигнификативные дескрипторы (то есть признаки сферы-источника) проецируются на характеризуемые в контексте денотативные дескрипторы (то есть элементы сферы-мишени). В результате на уровне семантики предложений и текста для элемента сферы-мишени профилируется признак [1]. Таксономия КМ включает следующие их типы: по разным способам взаимодействия концептуальных областей выделяются онтологические, структурные, ориентационные КМ [2]; по связи сигнификативных и денотативных дескрипторов – согласованные и совместимые КМ [2]; по сферам-источникам – антропоморфный, природоморфный, социоморфный, артефактный разряды КМ [3]; по типу связи концептов/доменов – первичные и сложные КМ [4; 5; 6]. Медиаобраз может выстраиваться на условно-статичных (например, природный потенциал, история, культурное наследие, географические характеристики) и условно-динамичных (развитие экономики, политические события, настроения в обществе, состояние правовой системы и т. д.) факторах [7]. Структура медиаобраза, в зависимости от установок адресанта, может включать четыре составляющие: функциональную (функционирование государства в политической, экономической, технологической, научной сферах), нормативную (морально-нравственные ориентиры и ценности общества, социальная и экологическая ответственность государства и пр.), эстетическую (оценки культурно-исторического наследия, ландшафта и подобное) и эмоциональную (связанные со страной эмоции, чувства) [8]. Плотность номинативного поля отражает степень лексико-семантической детализации формируемых КМ концептуальных пространств [9]. КМ в нашем исследовании рассматривается как ментальный и лингвосоциальный феномен. Описываются роль метафоры в концептуализации политического мира и особенности ее функционирования в дискурсе СМИ Германии определенного периода. Для характеристики КМ используется совокупность качественных и количественных параметров. При объяснении феномена метафоризации идеологический аспект не является основным. Таким образом, наше исследование сочетает в себе когнитивное направление, дескриптивный, квалитативно-квантитативный анализ и элементы дискурсивного анализа.

Выбор временного периода охвата материала был обусловлен несколькими причинами: желание исследовать сегодняшний внешний образ Ирака в СМИ Германии; важные геополитические события: более 20 лет с момента начала войны в Ираке (2003 г.) и более 10 лет с окончания иракского конфликта (2011 г.) и гражданской войны (2011 г.); начало в 2019 г. американо-иранского конфликта, в который вовлечены многие страны Ближнего Востока – союзники сторон. Сбор материала осуществлялся в три этапа. На первом этапе были определены источники материала. На втором этапе из них отбирались публикации 2019–2024 гг., посвященные Ираку. Для этого нами использовались ключевые слова, описывающие сферу-источник, например, немецкие эквиваленты слов *Ирак, иракцы, иракский, Багдад, Мосул, Эрбиль, Басра, Саддам Хусейн, Абдул Латиф Рашид*. Третий этап включал ознакомление с текстами публикаций. Для идентификации КМ выявлялись слова, используемые не в основном значении, употребляемые с нарушением синтагматики, реализующие повторяющиеся положительные или отрицательные коннотации. Выделенные таким образом номинации распределялись по семантическим полям. Дополнительно проводился поиск по предполагаемым словам-репрезентантам КМ. При этом учитывалось метонимическое ассоциирование денотативных дескрипторов сферы-мишени (например: столица – страна, жители – страна, глава государства – страна). Используются сравнение, классификация, количественные подсчеты, дефиниционный, семантический, контекстуальный анализ. На основе выполненного анализа нами выделены и охарактеризованы следующие вспомогательные КМ при формировании медиаобраза Ирака в федеральных СМИ Германии.

1. КМ «Ирак – игрушка». Основными сигнификативными дескрипторами сферы-источника являются следующие: несамостоятельный объект, несерьезное отношение к объекту, использование его для своих целей, наличие осуществляющего по своему усмотрению манипуляции с объектом субъекта, несерьезное времяпрепровождение, несерьезная форма активности как бы «понарошку, занятие, не требующее особых компетенций». Основная часть ЛЕ-репрезентантов КМ относится к семантическому полю «игра»: а) ядерные ЛЕ-репрезентанты: *Spiel* – 25,71% (в том числе в составе выражений *ins Spiel bringen, auf dem Spiel stehen, Spiel spielen*); *Spielball –14,28%; spielen* – 11,42% (на долю которых приходится 51,41% контекстов реализации описываемой КМ); б) периферийные ЛЕ-репрезентанты: *Regeln* – 5,71%; *Gedankenspiel* – 5,23%; *Spielmacher* – 3,09%; *Sandkasten* – 3,01%; *Schachbrett* – 2,99%; *auf die Karte setzen* – 2,97%; *Mitspieler* – 2,95%; *Fäden ziehen* – 2,91%; *ausspielen* – 2,91%; *Ball* – 2,89%; *Pattsituation* – 2,87%; *Tauziehen* – 2,85%; *Schachzug* – 2,74%; *Dominoeffekt* – 2,77%; *Mikado-Spielen* – 2,7%. Использование данной КМ способствует восприятию Ирака как объекта чужих манипуляций, страны, чья судьба решается другими. В номинативном поле преобладают существительные (около 78% репрезентантов КМ). Следует отметить, что большая часть единиц номинативного поля низкочастны.

Приведем примеры. Существительное *Spiel*, в том числе в составе устойчивых выражений, выступает активным средством актуализации рассматриваемой метафоры, акцентируя роль Ирака-игрока / интерпретацию происходящего как игры по определенным правилам / наличие чужих интересов и стороннее влияние на Ирак. ЛЕ имеет значение «Tätigkeit des Spielens; Grundlage oder Mittel des Spielens» [10]). Например: а) *Scholz will Energiepartnerschaft mit dem Irak. … Beim Antrittsbesuch des irakischen Ministerpräsidenten bringt Bundeskanzler Scholz den Irak als Energielieferanten ins Spiel* [11, 13.01.2023]. – «Шольц хочет энергетического партнерства с Ираком. … Во время инаугурационного визита премьер-министра Ирака канцлер Германии Шольц вводит в игру Ирак в качестве поставщика энергии». (В роли игрока выступает сам Ирак, который имеет необходимый ресурс, чтобы играть свою роль); б) *Die UN-Mission im Irak sprach von einer «extrem gefährlichen Eskalation» … „Das Überleben des Staates steht auf dem Spiel“, teilte die UN-Mission mit* [12, 30.08.2022]. – «Миссия ООН в Ираке заявила о «чрезвычайно опасной эскалации» … «На кону стоит выживание государства», – заявили в миссии ООН». (Будущее государства изображается как объект манипуляций, которым рискуют).

В описываемом далее контексте реализуется КМ спортивной командной игры – перетягивание каната. В описываемом контексте используется периферийный ЛЕ-репрезентант *Tauziehen* («[Mannschaftssport] Sportart, bei der zwei Mannschaften ihre Kräfte messen, indem sie jeweils an einer Hälfte eines Seils ziehen, bis die Mitte des Seils eine vorher festgelegte Markierung überschreitet» [10]). Сигнификативные дескрипторы – игровые действия, наличие правил, наличие двух сторон-участников, стремление участников победить; денотативным дескриптором в приводимом контексте выступает политическая борьба за власть в Ираке: *20 Jahre nach US-Invasion. Die Post-Saddam-Generation. Vorangegangen war ein monatelanges, teilweise gewaltsames Tauziehen um die Macht im Staat* [11, 20.03.2023]. – «Спустя 20 лет после вторжения США. Поколение после Саддама. Этому предшествовало многомесячное, иногда с применением насилия состязание в перетягивании каната в борьбе за власть в государстве».

В следующем примере субсферой КМ выступает шахматная игра. ЛЕ-репрезентант КМ – *Pattsituation* (= Patt; «Schach – als unentschieden gewertete Stellung im Schachspiel, bei der einer der Spieler zugunfähig, aber nicht mattgesetzt ist» [DWDS]). Сигнификативные дескрипторы – игровые состязания, наличие противника, стремление победить противника, неудачный исход игры для одного из участников; денотативным дескриптором в приводимом контексте является

роль главы государства и действия аль Садра при формировании нового правительства (уподобляется шахматной партии) в Ираке: *Erst mit der Unterstützung des Staatschefs kann eine neue Regierung gebildet werden. Damit entstand eine politische Pattsituation. Im Juni waren al Sadrs Abgeordnete geschlossen zurückgetreten* [13, 30.08.2022]. – «Только при поддержке главы государства может быть сформировано новое правительство. Это привело к политической патовой ситуации. В июне депутаты аль Садра подали в отставку в закрытом режиме». Следующим репрезентантом субметафоры шахматной игры выступает существительное *Schachzug* (**«**Zug im Schachspiel; geschickte, diplomatische, nicht leicht zu durchschauende Maßnahme, Handlung zur Erreichung eines bestimmten, dem eigenen Interesse dienenden Ziels» [10]). Сигнификативные дескрипторы – игровые состязания, продуманные/не всегда понятные противнику действия, стремление победить, наличие противника; денотативным дескриптором в приводимом примере выступают действия влиятельного иракского политика, главы шиитской исламистской организации: *Expertinnen und Experten zufolge liegt al-Sadrs Stärke insbesondere darin, Menschenmassen zu mobilisieren. Seinen Rückzug aus der Politik deuteten daher einige als Schachzug, um Parteien und Abgeordnete unter Druck zu setzen* [12, 28.07.2022]. – «По мнению экспертов, сила ас-Садра, в частности, заключается в мобилизации толпы. Поэтому некоторые интерпретировали его уход из политики как шахматный ход, направленный на оказание давления на партии и депутатов».

При формировании образа Ирака в федеральных СМИ Германии ситуация также отождествляется с детской игрой. Такой аналогии способствует, в частности, использование существительного *Sandkasten* (песочника; «mit Brettern o. Ä. eingefasste Grube oder auf dem Boden stehender flacher, oben offener Kasten mit Sand zum Spielen für Kleinkinder» [10]). Сигнификативные дескрипторы: несерьезное времяпрепровождение, форма активности как бы «понарошку, занятие, не требующее особых компетенций». Денотативный дескриптор – непоследовательные действия и отношение Запада к военному конфликту, ситуации на Ближнем Востоке в целом, в Ираке: *Die Linke und der Krieg: Pazifisten und „Bellizisten". Das mach ja im Sandkasten bei den Förmchen so grade noch angehen – hm! ... Das ist die Tragik: der Westen ist so inkonsequent, und so interessenverteidigend, dass es kaum Menschen (und Wähler) gibt, die Militäreinsätze befürworten* ... [14, 12.02.2021]. – «Левые и война: пацифисты и «воинствующие». Так делают в песочнице с формочками! – Хм! ... Вот в чем трагедия: Запад настолько непоследователен и настолько отстаивает свои интересы, что почти нет людей (и избирателей), которые одобряют военные действия». Аналогичную функцию выполняет следующий репрезентант КМ – сложное существительное *Sandkasten-Spiel*: *Nicht nur Sandkasten-Spiele. Wie sich die USA auf einen Irak-Krieg vorbereiten und wie dort offen über Szenarien und Risiken debattiert wird* [15, 04.02.2019]. – «Не только игры в песочнице. Как США готовятся к войне в Ираке и как там открыто обсуждаются сценарии и риски».

В следующем контексте актуализируется метафора настольной игры, конкретными примером которой выступает домино. ЛЕ *Dominoeffekt* («durch ein Ereignis ausgelöste Folge von weiteren gleichartigen oder ähnlichen Ereignissen» [10]) является репрезентантом описываемой КМ: *Vor dem Beginn informeller Gespräche zwischen den EU-Außenministern in Brüssel sagte Borell, der Gaza-Krieg habe „einen Dominoeffekt" geschaffen, mit dem Konflikte auch im Libanon, dem Irak, Syrien und im Bereich des Roten Meeres ausgebrochen seien.* … [14, 03. 02. 2024]. – «Перед началом неформальных переговоров между министрами иностранных дел ЕС в Брюсселе Борелль сказал, что война в Газе создала «эффект домино», который также вызвал конфликты в Ливане, Ираке, Сирии и в районе Красного моря. Международная политика отождествляется с игрой в домино, конфликт в Ираке изображается как логичное следствие ходов других игроков».

В приводимом ниже примере используется выражение *Fäden ziehen* (дергать за ниточки). Контексты с данным выражением порождают метафорические следствия, обусловливающие профилирование для сферы-мишени признака «несамостоятельный, манипулируемый». Сигнификативные дескрипторы – игровое времяпрепровождение, наличие игрового средства, несамостоятельность игрового средства, наличие активного игрока, управление игроком игровым средством по своему усмотрению. Изображаемое уподобляется игре с куклами, управлению куклами, акцентируется роль кукловода; денотативный дескриптор – политическая сфера Ирака (сцена с игровыми объектами) и роль аль Садра (кукловод): *Der Volkstribun, Prediger und einstige Milizenführer Sadr zieht in der Politik im Irak seit Jahren die Fäden* [14, 30.07.2022]. – «Народный трибун, проповедник и бывший лидер ополченцев Садр уже много лет дергает за ниточки в политике Ирака».

ЛЕ *Mitspieler* (**«**jmd., der zusammen mit anderen ein Spiel (Fußball, Lotto o. Ä.) spielt» [10]) также способствует реализации рассматриваемой КМ, участвует в представлении событий как игры, а участников – как игроков команд. Денотативные дескрипторы – внутренняя политика Ирака (игровое поле), поддерживаемые Ираном ополченцы (важные игроки): *Die vom Iran unterstützten und teilweise direkt dessen Befehle empfangenden Milizen sind heute einer der großen Mitspieler in der politischen Landschaft des Irak* [14, 21. 03. 2023]. – «Ополченцы, поддерживаемые Ираном и частично непосредственно получающие его приказы, сегодня являются одним из крупных игроков на политическом ландшафте Ирака».

Реализуемые в рамках данной КМ метафорические проекции обеспечивают дополнение образа Ирака элементом «Ирак – несамостоятельный объект» и профилирование уточняющих признаков (Ирак – игровое поле, Ирак – объект манипуляций/средство достижения игроками своих целей, происходящее в Ираке – игра, в которой реализуются чужие интересы).

2. КМ «Ирак – убежище». Данная КМ характеризуется одинаковой продуктивностью с КМ «Ирак – игрушка», но существенно менее развитым (практически на половину меньше единиц) номинативным полем. *В номинативном поле КМ доминируют существительные (80% репрезентантов), на долю глаголов приходится 20%.* Конституенты номинативного поля КМ содержат в своем значении в качестве синтагматически значимых признаки «безопасный», «защищающий», «благостный». Основными сигнификативными дескрипторами выступают следующие: безопасный пространственный объект; дает защиту; сюда направляются, чтобы избежать опасности, угрозы; опасный фактор здесь не действует; специально созданный для защиты пространственный объект, благополучное место. Конституентами поля номинаций являются: а) ядерные репрезентанты: *sich verstecken* – 20,01% всех контекстов реализации данной КМ; *fliehen* – 17,21%; *Hochburg – 17,07%; Bollwerk* – 11,44%; б) периферийные номинации: *Eden/Garten Eden* – 8,61%; *Bastion – 8,53%; Wiege der Zivilisation* – 5,73%; *Schlüsselfaktor für die Stabilität* – 5,69%; *Festung* – 2,85%; *Versteck – 2,86%.* В результате реализации данной КМ образ страны дополняется элементом «Ирак – безопасный пространственный объект». Формируемый образ Ирака в рамках актуализации данной КМ дополняется изображением Ирака как места-оплота чего-либо, места, куда стремятся, где можно спрятаться, чувствовать себя защищенным.

Приведем примеры. Частотным репрезентантом КМ выступает глагол *fliehen* («die Flucht ergreifen, ausreißen; jmdn., etw. meiden, sich von jmdm., etw. fernhalten» [10]): *Die Reporter*innen haben mit Augenzeug*innen gesprochen, die sich befreien konnten und über die Grenze in den Irak fliehen konnten* [14, 25.11.2022] – Репортеры поговорили с очевидцами, которым удалось вырваться на свободу и бежать через границу в Ирак. Сигнификативные дескрипторы – наличие опасности, размещение в безопасном месте, желание избежать опасности. Денотативный дескриптор – восприятие Ирака как безопасного пространственного объекта. Регулярно употребляемым при актуализации описываемой КМ является также существительное *Bollwerk* («Schutzbau gegen Feinde, Befestigungswerk» [10]). Названные ранее сигнификативные дескрипторы дополняются признаком «специально созданный пространственный объект». Реализация КМ посредством данной ЛЕ привносит в создаваемый портрет страны профилируемого признака «Ирак – контрсила, обеспечивающая безопасность, защиту от чего-либо»; в роли фактора угрозы, опасности в приводимых контекстах выступает Иран (его влияние): *Unter Saddam Hussein galt der Irak als Bollwerk gegen den Iran. Doch nach dessen Sturz gewann der Iran immer mehr Einfluss im Nachbarland* [16, 12.03.2023]. – «При Саддаме Хусейне Ирак считался оплотом против Ирана. Однако после свержения последнего Иран приобрел все большее влияние в соседней стране». Существительное *Festung* («weitläufig angelegter, stark befestigter Bau, der strategisch wichtig ist und zur militärischen Verteidigung dient» [10]) также является репрезентантом описываемой КМ. Сигнификативные дескрипторы – пространственный объект, специально созданный, безопасный, дает защиту, сюда направляются при наличии опасности/врага, опасный фактор здесь не действует. Для сферы-мишени профилируются признаки «защита», «оплот»: *Dilemma der US-Armee … „Schon bald wird der Irak unsere Festung sein, von der aus die Brigaden losziehen werden zur Befreiung der Al-Aksa-Moschee (in Jerusalem)"* [17, 20.02.2019] – Дилемма армии США … «Очень скоро Ирак станет нашей крепостью, из которой будут выдвигаться бригады для освобождения мечети Аль-Акса (в Иерусалиме)».

3. КМ «Ирак – воин». Основными сигнификативными дескрипторами, описывающими сферу-источник, являются следующие: наличие противника, оценка действий противника как опасных, жесткие действия против противника, наличие цели победить противника, наличие цели защитить себя. Осуществляемое в результате реализации данной КМ профилирование дополняет образ Ирака признаком: «Ирак – стойкий, сталкиваясь с опасностью в разных сферах, действует как на войне против врага». КМ «Ирак – воин» характеризуется небольшим номинативным полем: а) ядерные конституенты номинативного поля *ringen* – 21,96%; *kämpfen* — 21,74%; *Kampf* –21,52%; б) периферийные ЛЕ номинативного поля *versehrt* – 9,09%; *Ringen* – 8,76%; *bekämpfen* – 8,22%; *verteidigen* – 4,66%; *besiegen* – 4,05%. ЛЕ номинативного поля преимущественно относятся к семантическому полю «война»; доминируют глаголы (около 63%). КМ «Ирак – воин» актуализируется вне контекста освещаемых военных действий на Ближнем Востоке с определенной регулярностью.

Приведем пример. Доминантами номинативного поля КМ выступают глаголы *ringen* и *kämpfen.* ЛЕ *ringen* имеет значение «[Sport] unter der Leitung eines Kampfleiters einen genau nach Regeln festgelegten Zweikampf ohne Waffen austragen, bei dem versucht wird, den Gegner mit bestimmten Griffen zu Boden und auf beide Schultern zu zwingen oder nach Punkten zu schlagen; handgreiflich mit einem persönlichen Gegner kämpfen» [10]. Например, в следующих контекстах политическая сцена уподобляется бойцовой арене; денотативный дескриптор – действия политических сил: *Die Vertreibung des IS hat im Land ein Machtvakuum hinterlassen, um das nun Milizen ringen, die teilweise untereinander verfeindet sind* [12, 26.06.2021]. – «Изгнание ИГ оставило в стране вакуум власти, за который сейчас бьются ополченцы, некоторые из которых враждуют между собой».

Глагол *kämpfen* («sich mit jmdm., etw. hart auseinandersetzen: handgreiflich (mit Waffen) gegen einen oder mehrere persönliche Gegner vorgehen, unter Einsatz aller Kräfte versuchen, einer Sache Einhalt zu gebieten oder etw. zu verwirklichen» [10]) регулярно используется в контекстах, в которых Ирак изображается как боец, стремящийся преодолеть все трудности, выстоять, справиться со всеми бедами. Денотативный дескриптор в следующих контекстах – действия Ирака для преодоления экономического, экологического кризисов (последние выступают в качестве фактора угрозы, врага): *Der Irak hat aber auch vermehrt mit Trockenheit zu kämpfen* [12, 05.05.20221] – Ирак также все чаще воюет с засухой. В рамках метафорической концептуализации Ирака в федеральных СМИ для реализации описываемой КМ используются также дериваты – сложные существительные с компонентом *-kampf*. Например: *Seit der jüngsten Wahl im Oktober laufen die Machtkämpfe* [12, 30.07.2022]. – «С последних октябрьских выборов в стране идут битвы за власть».

Описанная КМ способствует дополнению образа Ирака элементом «Ирак – борющееся живое существо», профилирование сигнификативных дескрипторов для сферы-мишени уточняет данный элемент признаком «Ирак – стойкий, против угрозы действует как на войне против врага».

Анализ отобранных контекстов публикаций федеральных СМИ об Ираке позволил охарактеризовать вспомогательные КМ «Ирак – игрушка», «Ирак – убежище» и «Ирак – воин» (перечислены в порядке убывания их частотности и плотности их номинативного поля). Продуктивность участвующих в формировании образа Ирака в федеральных германских СМИ вспомогательных КМ и плотность их номинативного поля являются взаимосвязанными величинами, большая продуктивность соответствует более развитому номинативному полю. Посредством вспомогательных КМ образ Ирака в федеральных СМИ Германии дополняется такими признаками, как недостаточно самостоятельный, как дающий убежище, являющийся оплотом чего-либо, как сражающийся с разными сложностями. Доминирующими в нашем материале являются социоморфные онтологические сложные КМ. Субсферы-источники социоморфного разряда КМ связаны с разными отношениями человека и общества, общественными феноменами, с такими концептами, как «Преступность», «Война», «Театр», «Экономика», «Игра и спорт» (например, см. КМ «Ирак – воин», «Ирак – игрушка»). Онтологические КМ базируются на выдвижении и проецировании определенного свойства объекта сферы-источника на денотативный дескриптор сферы-мишени. Например: в рамках КМ «Ирак – убежище» это признак «безопасный пространственный объект»; в рамках КМ «Ирак – воин» – признак «стойкий, борющийся со сложностями как с врагами», КМ «Ирак – игрушка» – несамостоятельный объект манипуляций. КМ «Ирак – игрушка», «Ирак – воин» при этом наделены характеристиками структурных КМ, позволяя осмысливать сферу-мишень по аналогии со структурой сферы-источника (например, для КМ «Ирак – театр»: есть режиссер, сценарий, сцена, играющие роли актеры). По типу связи концептов преобладают сложные КМ, основанные на простых КМ, связывающие сложные домены, реализующие неполный перенос, имеющие нечеткую эмпирическую базу. Например, КМ «Ирак – воин» интегрирует метафоры ИРАК – ЧЕЛОВЕК, СОБЫТИЯ – ДЕЙСТВИЯ, ЖИЗНЬ – ВОЙНА. Проецирование на сферу-мишень основывается на сети соответствий между отдельными компонентами этих сфер (враги – проблемы, фронты – сферы-жизни общества, командующие – правительство, министерства и прочее, военные действия – контрмеры, приказ – государственные решения, есть стремление победить противника, поражение, победа). Вне изображения реальных военных действий нет четкой эмпирической базы, в повседневном опыте понятия не имеют о четкой непосредственной связи. Проекция обнаруживает неполный перенос и наличие лакун в метафорическом отображении (например, принадлежность к роду войск, некоторые виды военных действий – воздушная война, война на море и др.). «Ирак – игрушка» – сложная КМ, интегрирующая метафоры ИРАК – ОБЪЕКТ, СОБЫТИЯ – ДЕЙСТВИЯ, ЖИЗНЬ – ИГРА. Проецирование основывается на сети сопоставлений (игровое состязание, две стороны-участницы, манипулирование игровым объектом, цель – победа, виды игр). Нет четкой эмпирической базы переноса, есть лакуны метафоризации (некоторые виды игр: познавательные, музыкальные, компьютерные, ролевые, почти все детские и азартные игры; игровая зависимость и прочее).

Наиболее часто для формирования дополнительных элементов медиаобраза в германских федеральных СМИ привлекаются условно-динамичные факторы. Условно-статические факторы существенно менее представлены, они выступают в отдельных случаях в качестве частных денотативных дескрипторов; например, природный потенциал – при реализации КМ «Ирак – воин», история и культура страны – при реализации КМ «Ирак – убежище». При этом при реализации вспомогательных КМ одинаково активно задействуются процессы реификации и персонификации. В структуре транслируемого данными СМИ медиаобраза, формируемого в описываемый период, регулярно репрезентируются функциональное, эстетическое и эмоциональное измерения образа; доминирующими выступают функциональная и эмоциональная составляющие (наиболее полно обрисованы); нормативное измерение получает отражение в единичных контекстах. Выполненный анализ позволяет реконструировать проецируемые журналистами ожидания, потребности, стереотипы немецкого общества (т. е. аксиологический вектор образа страны) и увидеть некоторые проекции. Например, при реализации выявленных КМ считываются ожидания: государство должно быть сильным и самостоятельным, активно решать возникающие проблемы, гарантировать их защиту и безопасность. Данные проекции отражаются в составе КМ и инициируемом СМИ эмоциональном отношении к приписываемым Ираку признакам.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы. Перспективы исследования видятся в углубленной реализации социологического вектора изучения медиаобраза Ирака, т. е. полной реконструкции проецируемых в публикациях журналистов ожиданий и стереотипов общества Германии – реципиента образа; в изучении описываемой метафорической концептуализации в динамике; в дополнении списка групп рассматриваемых немецких СМИ посредством включения противопоставления «качественная пресса – бульварная пресса», а также выделения групп СМИ по их политическим (протестным/проправительственным) позициям. Материалы и результаты работы могут представлять интерес для специалистов в сфере массовой коммуникации, мониторинга СМИ и общественных процессов, лингвистов, занимающихся имагологией, метафорологией, дискурсологией.

Библиографический список

1. Баранов А.Н. *Дескрипторная теория метафоры*. Москва: Языки славянской культуры. 2014. ISBN 978-5-9905856-7-6.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Перевод с английского. Москва: Едиториал УРСС. 2004.
3. Чудинов А.П. *Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. 2003: 77–78.
4. Новицкая И.В. Теория концептуальной метафоры и развитие альтернативных концепций в рамках когнитивного направления метафорологии (по материалам современной англистики). *Язык и культура*. 2019; № 46: 76–101. DOI 10.17223/19996195/46/5.
5. Grady J.E. Theories are Buildings revisited. *Cognitive Linguistics*. 1997; № 8: 267–290.
6. Grady J. Primary metaphors as inputs to conceptual integration. *Journal of Pragmatics*. 2005; № 37: 1595–1614.
7. Киселев И.Ю. Проблема образа государства в международных отношениях в рамках конструктивистской парадигмы. *Политэкс*. 2007; № 3: 253–260.
8. Гуреева А.Н., Киреева П.А. Формирование медиаобраза государства в контексте медиатизации политической коммуникации. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2022; № 6: 28–56. DOI: 10.30547/vestnik.journ.6.2022.2856.
9. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*: сборник научных трудов. Волгоград: Перемена, 2000: 5–20.
10. DWDS – *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.dwds.de/
11. *Tagesschau*. Available at: https://www.tagesschau.de
12. *Zeit – Zeit Online*. Available at: https://www.zeit.de
13. *Stern*. Available at: https://www.stern.de
14. *TAZ – Tageszeitung*. Available at: https://taz.de
15. *FR – Frankfurter Rundschau*. Available at: https://www.fr.de
16. *Das Erste*. Available at: https://www.daserste.de/
17. *N-TV*. Available at: https://www.n-tv.de

References

1. Baranov A.N. *Deskriptornaya teoriya metafory*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury. 2014. ISBN 978-5-9905856-7-6.
2. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Editorial URSS. 2004.
3. Chudinov A.P. *Metaforicheskaya mozaika v sovremennoj politicheskoj kommunikacii*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. 2003: 77-78.
4. Novickaya I.V. Teoriya konceptual'noj metafory i razvitie al'ternativnyh koncepcij v ramkah kognitivnogo napravleniya metaforologii (po materialam sovremennoj anglistiki). *Yazyk i kul'tura*. 2019; № 46: 76-101. DOI 10.17223/19996195/46/5.
5. Grady J.E. Theories are Buildings revisited. *Cognitive Linguistics*. 1997; № 8: 267-290.
6. Grady J. Primary metaphors as inputs to conceptual integration. *Journal of Pragmatics*. 2005; № 37: 1595-1614.
7. Kiselev I.Yu. Problema obraza gosudarstva v mezhdunarodnyh otnosheniyah v ramkah konstruktivistskoj paradigmy. *Polit`eks*. 2007; № 3: 253-260.
8. Gureeva A.N., Kireeva P.A. Formirovanie mediaobraza gosudarstva v kontekste mediatizacii politicheskoj kommunikacii. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 10: Zhurnalistika. 2022; № 6: 28-56. DOI: 10.30547/vestnik.journ.6.2022.2856.

9. Karasik V.I. O tipah diskursa. *Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs*: sbornik nauchnyh trudov. Volgograd: Peremena, 2000: 5-20.
10. DWDS – *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.dwds.de/
11. *Tagesschau*. Available at: https://www.tagesschau.de
12. *Zeit – Zeit Online*. Available at: https://www.zeit.de
13. *Stern*. Available at: https://www.stern.de
14. *TAZ – Tageszeitung*. Available at: https://taz.de
15. *FR – Frankfurter Rundschau*. Available at: https://www.fr.de
16. *Das Erste*. Available at: https://www.daserste.de/
17. *N-TV*. Available at: https://www.n-tv.de

Статья поступила в редакцию 04.06.25

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-429-431

Rymareva E.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: enrimareva@yandex.ru*

ON THE QUESTION OF THE PROTOTYPES OF ARTISTIC IMAGES OF THE MAIN CHARACTERS OF A.S. PUSHKIN'S NOVEL "EUGENE ONEGIN". The article examines the concept of "prototype" as an element of the unity of artistic space and reality. The question of the role of prototypes in the creation of artistic images in the novel "Eugene Onegin" by A.S. Pushkin is analyzed. The importance of interweaving real historical figures into the fabric of the novel is emphasized in order to create a realistic atmosphere against which the novel's actions develop. The author notes the role of specific historical figures in the creation of collective images in ideological terms, the need to analyze the images of the main characters of the novel with the support of life prototypes. The idea is substantiated that the prototype is an important resource that ensures the integrity and capacity of the artistic image. The focus of this study is on the artistic images of the main characters, Eugene Onegin and Tatiana Larina, and their possible prototypes. Russian Russian realistic novel, along with real-life historical figures, depicts artistic images that do not have real prototypes, the typicality of which is determined by the features of time, paintings of Russian reality of the nineteenth century.

Key words: **A.S. Pushkin, novel "Eugene Onegin", realism, typicality, prototype, artistic image**

Е.Н. Рымарева*, канд. филол. наук, доц., Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: enrimareva@yandex.ru*

К ВОПРОСУ О ПРОТОТИПАХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ ГЛАВНЫХ ГЕРОЕВ РОМАНА А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»

В статье рассматривается понятие «прототип» как элемент единения художественного пространства и реальности. Подвергается анализу вопрос о роли прототипов при создании художественных образов в романе «Евгений Онегин» А.С. Пушкина. Подчеркивается важность вплетения в ткань романа реальных исторических лиц с целью создания реалистичной атмосферы, на фоне которой развиваются действия романа. Отмечается роль конкретных исторических лиц при создании собирательных образов в идейном плане, необходимость анализа образов главных героев романа при поддержке жизненных прототипов. Обосновывается мысль о том, что прототип является важным ресурсом, который обеспечивает целостность и емкость художественного образа. Фокус внимания статьи сконцентрирован на художественных образах главных героев Евгения Онегина и Татьяны Лариной и возможных их прототипах. Автор статьи приходит к выводу, что в первом русском реалистическом романе наряду с реально существовавшими историческими личностями изображены художественные образы, не имеющие реальных прототипов, типичность которых обусловлена чертами времени, картинами русской действительности XIX века.

Ключевые слова: **А.С. Пушкин, роман «Евгений Онегин», реализм, типичность, прототип, художественный образ**

Говоря о прототипах художественных образов, созданных творением великого гения А.С. Пушкина в романе «Евгений Онегин», следует понимать, что это образы собирательные, вобравшие в себя типичные черты «героев своего времени». Но все же каждое новое поколение исследователей романа не перестает предпринимать попытки ответить на вопрос: кто же мог быть прототипом главных героев романа – Онегина и Татьяны. Сам автор оставил нам множество загадок. Именно этим и обусловлена актуальность работы.

Целью исследования является доказательство мысли о типичности художественных образов, которая обусловлена и реалистичностью атмосферы, на фоне которой развиваются отношения главных героев, и большим количеством реальных лиц, упомянутых автором на страницах романа.

Автор статьи решал при исследовании следующие задачи: ознакомиться с точками зрения пушкинистов о возможных прототипах героев романа, обозначить круг реальных лиц, запечатленных Пушкиным на страницах романа, выявить художественные образы, прототипы которых не вызывают сомнения у литературоведов, а также систематизировать сведения о возможных прототипах главных героев романа Татьяны Лариной и Евгения Онегина.

Научная новизна заключается в исследовании прототипов романа с точки зрения логико-смысловой основы литературного текста.

Теоретической базой исследования являются труды отечественных литературоведов. Это литературно-критические статьи Ф.М. Достоевского, Д.И. Писарева, В.Г. Белинского. Разнообразные гипотезы относительно прототипов романа выдвигались в свое время Н.Н. Набоковым, Ю.М. Лотманом, Н.Л. Бродским, Ю.Н. Тыняновым, Ю.И. Дружниковым и другими литературоведами.

В данном исследовании предпринята попытка на основе анализа текста романа и различного рода источников (воспоминаний, писем, литературно-критических статей) рассмотреть вопрос о роли прототипов при создании художественных образов романа и воспроизведении реалистичной картины русской действительности XIX века, в этом заключается теоретическая значимость работы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что обращение к проблеме прототипа, характерное для литературоведения, способствует расширению знаний о реалистическом романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин», более глубокому пониманию авторского замысла, идеи произведения; формирует устойчивый интерес к истории создания текста. Материалы исследования будут полезны при рассмотрении вопросов теории и истории литературы, методики литературного чтения.

Методологической базой исследования является историко-культурный подход. При изучении заявленной проблемы автором были использованы историко-литературный и сравнительно-сопоставительный методы.

Сам термин «прототип» означает реальное лицо, которое послужило автору прообразом при создании литературного персонажа. В литературоведении общепринято относить проблему прототипа художественных образов к второстепенным, хотя ее значимость трудно переоценить, если мы говорим о прозе художественно-документальной или исторической. Но важна она и при анализе произведений, которые не претендуют на документальность, но тем не менее содержат реальные факты, реалистичный фон изображаемой действительности, на котором развиваются сюжетные линии, где запечатлены какие-либо известные исторические реалии, способствующие ассоциативной связи героя с определенными историческими событиями.

Особенно важен вопрос прототипа, когда автор выступает в роли рассказчика либо героя художественного произведения. И даже если имя прототипа остается неизвестным читателю, автор делает намек на его сходство с собой либо с другим реальным лицом по принципу его созвучия или использует иные приемы: стилистику речи, указание на факты, случившиеся с автором в реальной действительности и широко известные читательской аудитории, и другие. В этих случаях прототип является очень важной категорией, проясняющей связь авторского вымысла с действительностью, он становится своего рода ключом к пониманию писательского замысла, соединительным звеном между литературным текстом и жизнью.

Безусловно, литературный персонаж – это плод авторского воображения, вымышленный герой, но, с другой стороны, он является несколько искаженным (причем это может быть, как намеренное преувеличение достоинств, так и их занижение) отображением человека не выдуманного, а реального. При поиске прототипов мы проводим биографические разыскания, ищем в окружении автора лиц, которые могли бы претендовать на роль прототипа. В романе Пушкина сделать это с безусловной утвердительностью не всегда представляется возможным в силу следующих обстоятельств.

Исходя из положения, что это первый отечественный реалистический роман, мы понимаем, что автор ставил цель изобразить реальную действительность максимально достоверно, чтобы читатели поверили в реалистичность разворачивающегося сюжета. Потому в тексте так много упоминаний имен исторических личностей, конкретики: «И Стразбурга пирог нетленный» [1, с.

15], (паштетный пирог, изготовленный по французскому рецепту, весьма популярный во времена Пушкина), описания быта и нравов, к примеру, поместного дворянства: «Они хранили в жизни мирной // Привычки милой старины; // У них на Масленице жирной // Водились русские блины; // Два раза в год они говели…» [1, с. 51]. Вся эта конкретика обусловлена личным опытом писателя, его собственными наблюдениями, связями с конкретными событиями и людьми.

При создании художественного персонажа автор, чтобы прототип героя был узнаваем, старается подчеркнуть в нем знакомые многим черты. Но если эти черты являются типичными чертами представителя определенной эпохи и социальной среды, то возникают трудности в поиске прототипа. А если учитывать тот факт, что роман «Евгений Онегин» создавался автором на протяжении достаточно долгого временного периода – почти 8 лет (с 9 мая 1823 года по 5 октября 1831 года), то мы понимаем, что образы главных героев, как и авторское сознание, постоянно эволюционировали, развивались, приобретая новые черты. Потому не стоит удивляться тому факту, что на роль прототипов главных героев романа «претендовали» многие реальные лица.

Прототип – это элемент, который объединяет мир художественного текста (нереальный) и мир реальный, имеющий свои четкие пространственно-временные характеристики, он способствует созданию емкого и целостного художественного образа. Значение прототипа при анализе художественного образа велико еще и потому, что комплексный анализ реальных лиц, послуживших основой для его создания, позволяет лучше понять логику авторского мышления, проследить путь создания им персонажа от замысла до реализации в тексте. Художественный образ так или иначе всегда зависим от реального прообраза, в любом вымышленном персонаже можно найти отражение личности действительной. И то, что главные герои романа не имеют завершения своей судьбы (мы так и не знаем, что стало с Онегиным, как сложилась судьба Татьяны), тоже обусловлено жанровой природой романа и спецификой пушкинского творчества. Обобщение личностных качеств, сходство портретное или совпадение по биографическим фактам является суммарной характеристикой, позволяющей обобщить качества, которые подходят ко многим реальным лицам, и тем самым подчеркнуть типичность художественного образа.

В тексте романа представлено достаточно много реальных исторических лиц. Это и плеяда людей театра (Фонвизин – известный драматург, автор «Недоросля», Княжнин – автор трагедий и комедий; Озеров – автор сентиментальных трагедий; Семенова – известная трагическая актриса): «Блистал Фонвизин, друг свободы, // И переимчивый Княжнин; // Там Озеров невольный дани // Народных слез, рукоплесканий // С младой Семеновой делил» [1, с. 15–16]. И близкие друзья Пушкина: лицейский друг А.А. Дельвиг: «Он вслух, в лирическом жару, // Как Дельвиг пьяный на пиру» [1, с. 128], офицер и известный философ П.Я. Чаадаев: «Второй Чадаев, мой Евгений, // Боясь ревнивых осуждений, // В своей одежде был педант» [1, с. 18], приятель лицейской поры П.П. Каверин, известный ресторатор Talon: «К Talon помчался: он уверен, // Что там уж ждет его Каверин» [1, с. 15], поэт-романтик Н.М. Языков: «Так ты, Языков вдохновенный» [1, с. 87]. И другие известные исторические личности: литературный критик и знаток театра П.А. Катенин: «Там наш Катенин воскресил // Корнеля гений величавый» [1, с. 15], адмирал и писатель, известный борец за чистоту русского языка А.С. Шишков: «Шишков, прости: Не знаю, как перевести» [1, с. 175]. Все это способствовало тому, чтобы классифицировать роман, как реалистический, в котором запечатлена исторически достоверная картина русской жизни начала XIX века.

Следует понимать, что литературные герои пушкинского романа представляют собой характеры, типичные для своего времени, и потому они так легко «накладываются» на конкретных лиц. Трактовать их как портреты, созданные с конкретной натуры, никак нельзя, потому что это образы собирательные, вобравшие в себя много из той реальной действительности, которая сформировала мировоззрение автора.

К примеру, о возможном прототипе главной героини Татьяны Дмитриевны Лариной высказывали свои предположения многие пушкиноведы и критики. В.Г. Белинский дал высокую оценку образу главной героини, подчеркнув, что Пушкин «первый поэтически воспроизвел в лице Татьяны русскую женщину» [2, с. 473]. Ф.М. Достоевский полагал: «Может быть, Пушкин даже лучше бы сделал, если бы назвал свою поэму именем Татьяны, а не Онегина, ибо, бесспорно, она – главная героиня поэмы» [3, с. 8]. Д.И. Писарев считал, что Татьяна являет собой испорченную романтическими книгами барышню.

Владимир Набоков в своих комментариях к «Евгению Онегину» писал, что образы главных героев романа следовало бы анализировать при поддержке жизненных прототипов, хотя вопрос поиска прототипа главной героини рассматривал только для того, «…чтобы еще раз подчеркнуть различия между реальностью искусства и нереальностью истории» [4, с. 551].

По поводу прототипа няни Татьяны большинство исследователей высказываются однозначно: ее прообразом явилась Арина (урожденная Ирина) Родионовна. Не было никакого сомнения по этому вопросу и у Н. Бродского: «…прототипом старой няни Филипьевны является знаменитая Арина Родионовна» [5, с. 84]. Татьяна переняла от Филипьевны, как и Пушкин от Арины Родионовны, народную мудрость, знание привычек «милой старины».

Ю. Тынянов в своих рассуждениях приходит к выводу, что центральные образы романа не имеют реальных прототипов, хотя и опираются на реальные впечатления автора от знакомства с конкретными людьми, но комбинируют их. Именно по этой причине «говорить о прототипах можно лишь с большой осторожностью, постоянно имея в виду приблизительность таких утверждений» [6, с. 2].

Ориентация на множество образцов, которые придают потенциальный объем художественным образам главных героев, создает ощущение неопределенности их прототипов. Говоря об образе главной героини романа, многие современники Пушкина, а затем и исследователи его творчества высказывали различные предположения. В частности, Ю. Лотман высказал предположение, что «… образцом для письма явилось реальное письмо, якобы полученное П. от девочки Марии Раевской» [7, с. 231]. Ю. Дружников предполагал, что финал отношений главных героев романа очень похож на финал отношений Пушкина с К. Собаньской. Цявловский считал, что в «образе замужней Татьяны Лариной, в которую в восьмой главе влюбляется, долго ее не видев, Онегин, тоже воплотились черты Собаньской» [8, с. 56]. П.В. Анненков утверждал, что в Татьяне запечатлены черты Анны Николаевны Вульф, а в Ольге – ее сестры Евпраксии, Зизи Вульф, дочери от первого брака хозяйки Тригорского П.А. Осиповой. Пушкин любил гостить в их имении, находящемся по соседству.

В декабристской среде широко было распространено мнение о том, что жена двух опальных декабристов Михаила Александровича Фонвизина и Ивана Ивановича Пущина Наталья Дмитриевна Фонвизина (урожденная Апухтина) явилась прототипом главной героини пушкинского романа. Об этом свидетельствуют воспоминания М.Д. Францевой: «Пушкин взял тип Натальи Дмитриевны из юной ее жизни…, художественно передал все главные черты ее характера в лице Татьяны в своей знаменитой поэме «Евгений Онегин» [9].

Приятели и друзья Пушкина указывали на то, что в образе Евгения Онегина воплотились черты самого автора. Так П.А. Катенин после публикации 1-й главы писал автору романа: «С отменным удовольствием проглотил господина Евгения (как его по отчеству?) Онегина. Кроме прелестных стихов, я нашел тут тебя самого, твой разговор, твою веселость и вспомнил наши казармы в Миллионной» [10]. Известны гипотезы многих приятелей Пушкина, полагавших, что в Онегине он запечатлел себя. О том, что автор и его герой – разные персонажи, свидетельствуют следующие строки, указывающие на знакомство Онегина с Пушкиным: «Онегин, добрый мой приятель» [1, с. 9] и с его друзьями: «К Талон помчался – он уверен, что там уж ждет его Каверин» [1, с. 15]. Пушкину, вероятно, было не лестно отождествление с Онегиным, на что поэту пришлось дать четкое разъяснение: «Всегда готов заметить разность // Между Онегиным и мной» [1, с. 31].

Граф М.Д. Бутурлин, кузен Пушкина, писал, что поэт при личной встрече утверждал, что Онегин срисован с него. Он считал, что привлек внимание поэта несдержанным нравом и манерами поведения в обществе, которые напоминают онегинские. «Имел он счастливый талант // Без принужденья в разговоре // Коснуться до всего слегка, // С ученым видом знатока» [1, с. 10].

Чаще всего, говоря о прототипах главного героя романа, исследователи обращаются к именам Павла Александровича Катенина, драматурга и поэта, гвардии полковника, декабриста, и Петра Яковлевича Чаадаева – публициста и философа, близкого друга Пушкина. Многие современники пушкинской поры считали прототипом Онегина именно П.Я. Чаадаева, слывшего образцом светского денди. «Второй Чаадаев, мой Евгений, // Боясь ревнивых осуждений, // В своей одежде был педант» [1, с. 18].

К числу возможных прототипов относили и Ф.И. Толстого, личность незаурядную и эпатажную, а также известного русского писателя и дипломата А.С. Грибоедова, А. Полторацкого, портрет которого очень похож на портрет Онегина, сделанный в рукописи самим Пушкиным. На нем Онегин изображен в профиль, у него достаточно высокий рост и гвардейская выправка, как и у Полторацкого. Первое знакомство с Онегиным, когда он приезжает к больному дяде с целью получить наследство, напоминает историю посещения А. Полторацким больного богатого родственника, его дяди Константина Марковича Полторацкого.

Онегина часто сравнивают с различными литературными героями-предшественниками. В частности, с Чайльд-Гарольдом Байрона. Оба литературных персонажа – молодые повесы, которым наскучила светская жизнь. «Прямым Онегин Чильд-Гарольдом // Вдался в задумчивую лень» [1, с. 93], «Как Child-Harold, угрюмый, томный // В гостиных появлялся он» [1, с. 24]. Онегин не любит людей, он предпочитает, как и байроновский герой, уединение и покой. «Но так как с заднего крыльца // Обыкновенно подавали // Ему донского жеребца //…Поступком оскорбясь таким, // Все дружбу прекратили с ним» [1, с. 36–37]. От Дон Жуана Онегин «унаследовал» демоническую составляющую соблазнителя, умение обольщения, хотя в масштабе личности он явно уступает герою Байрона: «Как он умел казаться новым, // Шутя невинность изумлять, //…Преследовать любовь, и вдруг // Добиться тайного свиданья…» [1, с. 12–13]. Тем не менее Онегин представляет собой русский тип героя. Он национален и сформирован под взаимодействием разных черт, многообразие которых становится залогом продуктивного развития его как героя типичного. В нем узнаются черты целого поколения. Это типичный герой своего времени. Уникальность пушкинского героя заключается в невозможности однозначного определения прототипа.

Результаты исследования позволяют заключить, что в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» наряду с конкретными реально существовавшими историческими личностями, включение образов которых в текст романа позволяет создать атмосферу реалистичности, «живут» герои, безусловно, вымышленные, являющиеся плодом авторской фантазии, но и они имеют своих реальных прототипов. Типичность их обусловлена чертами времени, авторскими идеалами и мировоз-

зрением. Принцип собирательности, который Пушкин использовал при создании образов главных героев романа, обеспечил возможность их узнаваемости, что характерно при создании типичного героя. Все это позволяет утверждать, что цель, сформулированная в работе, достигнута, поставленные задачи решены. Более того, раскрывается научная новизна работы, которая представляет собой исследование прототипов романа с точки зрения логико-смысловой основы литературного текста.

Представленные в статье материалы о прототипах могут использоваться в системе образования при проведении комплексного анализа романа.

Перспективы дальнейшей работы по выявлению прототипов в романе «Евгений Онегин» предполагают комплексное исследование реальных лиц, послуживших источником для формирования художественных образов героев романа, что позволит лучше понять путь авторского замысла героев к реализации их фигур в произведении.

Библиографический список

1. Пушкин А.С. *Евгений Онегин.* Public Domain, 1833.
2. Белинский В.Г. *Статья девятая. «Евгений Онегин (окончание)*. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1955; Т.7.
3. Достоевский Ф.М. Речь о Пушкине. *Русское эхо*. 2021; № 3 (148): 3–19.
4. Набоков В.В. *Комментарии к роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин»*. Санкт-Петербург: Издательство «Искусство-СПБ», ОКПБ «Набоковский фонд», 1998.
5. Бродский Н.Л. *Комментарий к Евгению Онегину.* Москва: Книга по Требованию, 2014.
6. Тынянов Ю.Н. *Пушкин и его современники.* Москва: Наука, 1969.
7. Лотман Ю.М. *Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий:* пособие для учителя. Ленинград: Просвещение, 1983.
8. Дружников Ю.И. *Дуэль с пушкинистами*. Москва: Хронограф, 2001.
9. Францева М.Д. *Воспоминания.* Available at: http://decabristy-online.ru›franzeva.htm
10. Переписка А.С. Пушкина. *П.А. Катенин - Пушкину. 9 мая 1825 г. Кологрив.* Москва: Художественная литература, 1982; Т. 2.

References

1. Pushkin A.S. *Evgenij Onegin.* Public Domain, 1833.
2. Belinskij V.G. *Stat'ya devyataya. «Evgenij Onegin (okonchanie)*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1955; T.7.
3. Dostoevskij F.M. Rech' o Pushkine. *Russkoe `eho*. 2021; № 3 (148): 3-19.
4. Nabokov V.V. *Kommentarii k romanu A.S. Pushkina «Evgenij Onegin»*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Iskusstvo-SPB», OKPB «Nabokovskij fond», 1998.
5. Brodskij N.L. *Kommentarij k Evgeniyu Oneginu.* Moskva: Kniga po Trebovaniyu, 2014.
6. Tynyanov Yu.N. *Pushkin i ego sovremenniki.* Moskva: Nauka, 1969.
7. Lotman Yu.M. *Roman A.S. Pushkina «Evgenij Onegin». Kommentarij:* posobie dlya uchitelya. Leningrad: Prosveschenie, 1983.
8. Druzhnikov Yu.I. *Du`el' s pushkinistami*. Moskva: Hronograf, 2001.
9. Franceva M.D. *Vospominaniya.* Available at: http://decabristy-online.ru›franzeva.htm
10. Perepiska A.S. Pushkina. *P.A. Katenin - Pushkinu. 9 maya 1825 g. Kologriv.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1982; T. 2.

Статья поступила в редакцию 03.06.25

УДК 81`42 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-431-433

***Melnik N.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: saikova@mail.ru*
***Silkova M.A.**, senior teacher, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: maria.silkova@mail.ru*

LEGITIMISING POTENTIAL OF SUBJECTIVE MODALITY IN REGIONAL POLITICAL DISCOURSE. The article deals with the ways in which subjective modality is used in political discourse and their influence on the formation of non-professional political discourse. The study reveals the epistemic modality is the most powerful tool for legitimizing claims in professional political discourse. The research quantifies the relationship between different types of subjective modality and legitimizing statements. The specific speech acts where politicians use subjective modality are identified and the statements of a regional politician are analyzed to build a model of legitimate political discourse based on dominant features. Based on the interpretation of positive internet comments, a legitimizing model of political discourse is presented. The linguistic means used to verbalize each of the model's components are considered. The findings offer valuable insights for understanding how political actors construct persuasive narratives and cultivate public trust.

Key words: **political discourse, non-professional political discourse, subjective modality, model of legitimate political discourse, legitimizing model**

***Н.В. Мельник**, д-р филол. наук, проф., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: saikova@mail.ru*
***М.А. Силкова**, ст. преп., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: maria.silkova@mail.ru*

ЛЕГИТИМИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В РЕГИОНАЛЬНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассмотрены средства реализации субъективной модальности в официальном политическом дискурсе, влияющем на формирование непрофессионального политического дискурса. Показано, что в профессиональном политическом дискурсе наибольшим легитимирующим потенциалом обладает эпистемическая модальность. Представлены количественные соотношения типов субъективной модальности и легитимирующих комментариев. Названы речевые акты, в которых реализуется субъективная модальность политика. Проанализированы высказывания регионального политика и выявлены доминантные признаки, формирующие модель легитимного политического дискурса. На основе интерпретации положительных интернет-комментариев представлена легитимирующая модель политического дискурса. Рассмотрены языковые средства, используемые для вербализации каждого из компонентов модели.

Ключевые слова: **политический дискурс, непрофессиональный политический дискурс, субъективная модальность, модель легитимного политического дискурса, легитимирующая модель**

Наряду с изучением дискурса федеральных политиков, исследование политических текстов региональных представителей власти является перспективным для развития политической лингвистики и лингвоперсонологии. Региональные политики легитимируют локальные действия, нацеленные на создание позитивного образа государства. Актуальность изучения дискурса региональных политиков обусловлена тем, что регионы являются неотъемлемой частью экономической политики государства, а действия региональных лидеров способствуют формированию имиджа региона [1, с. 5]. Региональный лидер уделяет внимание улучшению жизни людей в регионе, понимает местную специфику и потребности населения, следовательно, способен эффективно представлять интересы региона на национальном уровне.

Цель работы – представить лингвоперсонологическую модель легитимации политических решений, созданную на основе интернет-публикаций регионального политика и реактивных текстов интернет-комментаторов.

Задачи: выявить средства языковой реализации субъективной модальности в политическом дискурсе; выполнить лингвопрагматический анализ интернет-комментариев к публикациям политиков как реакций адресата на используемые авторами политического текста виды субъективной модальности в целях легитимации политических решений; создать лингвоперсонологическую модель легитимации политических решений на основе публикаций региональных политиков и реактивных текстов интернет-комментаторов.

Объектом исследования является субъективная модальность в политическом дискурсе губернатора Кемеровской области как средство манипуляции сознанием электората.

Научная новизна исследования состоит в том, что категория субъективной модальности применяется для изучения дискурсивного механизма легитимации политического дискурса. На основе анализа публикаций политического актора и интернет-комментариев к ним построены две лингвоперсонологические модели:

модель легитимного политического дискурса и модель легитимации политических решений.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении представления о функционировании субъективной модальности как лингвоперсонологической категории.

Практическая значимость работы заключается в возможности применения полученных данных для анализа политических текстов и прогнозирования эффективности политических кампаний.

Материалом исследования послужили публикации губернатора Кемеровской области Сергея Цивилева в период пандемии COVID-19. В ходе работы проанализированы 52 интернет-публикации (текстовые публикации объемом 8 735 слов и видеопубликации общей продолжительностью 35 мин.). Выполнен анализ 4 553 русскоязычных комментариев, явившихся реакцией на выступления политика.

Методы исследования: метод целевой выборки, метод интроспекции, метод контекстного анализа, метод компонентного анализа.

Большое значение в рассмотрении модальности имеют труды Н.Д. Арутюновой [2], Е.Н. Ореховой [3], Е.В. Падучевой [4], K. Colomo [5], J.I. Marín-Arrese [6] и др. Несмотря на разнообразие трактовок модальности в современной науке, исследователи сходятся во мнении, что модальность – это отдельная категория, проявляющаяся на всех языковых уровнях и характеризующаяся главным образом оценкой описываемых событий или фактов [7, с. 114]. В современной научной парадигме происходит смещение акцента с традиционного ее разделения на объективную и субъективную в сторону тотальной субъективности модальности [8]. Ученые, разделяющие данную точку зрения, полагают, что «элемент субъективности наличествует во всех компонентах семантики модальности» [9; 10].

В нашем исследовании в рамках субъективной модальности в политическом интернет-дискурсе регионального политика России выявлены следующие ее прагматические разновидности: деонтическая, эпистемическая (рис. 1).

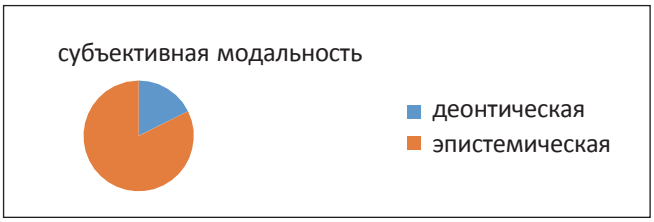


Рис. 1. Количественное соотношение типов субъективной модальности в дискурсе С. Цивилева

В ходе работы было установлено, что доля деонтической модальности в проанализированных публикациях политика составляет 18%, эпистемическая модальность занимает 82%. Деонтическая модальность политика характеризуется наличием у говорящего пресуппозиции «законности выдвигаемой им цели» [11, с. 68]. Данный тип субъективной модальности задействован в трансляции политических решений, связанных с установлением правил, норм поведения, и реализуется в директивных речевых актах (*призыв, просьба, запрет, разрешение*), так как у политического актора есть право/обязанность требовать, разрешать, запрещать или предписывать определенные действия адресату. Эпистемическая модальность отражает субъективное мнение политика, передает степень сомнения или уверенности в истинности утверждения и связана с эвиденциальностью и эпистемической ответственностью. С прагматической точки зрения политик прибегает к языковым средствам выражения эпистемической модальности, чтобы убедить адресата в правильности и разумности своих действий. Эпистемическая модальность отражена в следующих речевых актах: *репрезентатив, комиссив, бехабетив*.

Институциональный фактор оказывает существенное влияние на формирование дискурса адресата [12, с. 248], в том числе непрофессионального, что может привести к привлечению аудитории, которая разделяет схожие взгляды и интересы. В непрофессиональном политическом дискурсе выявлено 112 легитимирующих комментариев, явившихся реакцией на деонтическую модальность губернатора Кемеровской области. Авторы 923 комментариев положительно реагируют на эпистемическую модальность политика. Таким образом, можно заключить, что наибольшим легитимирующим потенциалом обладает эпистемическая модальность в профессиональном политическом дискурсе. На основе средств ее реализации выделены доминантные признаки, формирующие модель легитимного политического дискурса: *апелляция к ценностям* (например, *жизнь и здоровье*) – *статистические данные* – *обещания* (например, *социальной поддержки*) – *апелляция к авторитету.*

Интернет-комментаторы, вербализуя свое легитимное отношение к высказываниям главы региона, содержащим субъективную модальность, обращают внимание прежде всего на важные с позиции их картины мира категории: *семья, свобода, обоснованность суждений политика*.

Наиболее частотными комментариями с легитимирующим потенциалом являются тексты непрофессиональных политических интернет-комментаторов с положительной оценочной семантикой, а также те, в которых отражены субъективные способы передачи информации, транслируемой политиком, путем включения в текст отклика слов из его речи. Обращение к другим участникам интернет-сообщества с целью поддержки решения политика, личный опыт автора комментария также создают эффект согласия и поддержки, помогают формировать позитивное восприятие личности политического актора, его решений и действий.

На основе перечисленных параметров можно говорить о существовании легитимирующей модели политических решений: *похвала-оценка – похвала-поддержка – апелляция к политику/интернет-сообществу.* Каждый из доминантных признаков, образующих модель, включает в себя несколько компонентов. *Похвала-оценка* вербализуется посредством оценочной лексики с положительной семантикой, лексическими и синтаксическими повторами, средствами экспрессивного синтаксиса (парцелляцией, эксклamативными конструкциями, паграфемными средствами). Доминанта *похвала-поддержка* реализуется такими языковыми средствами, как лексические единицы с семантикой благодарности, благопожелания, согласия; копиальностью лексических и синтаксических конструкций из текстов политика; лексическими и синтаксическими повторами, средствами экспрессивного синтаксиса (парцелляцией, эксклamативными конструкциями, паграфемными средствами). Доминантный признак *апелляция к участникам интернет-коммуникации* находит языковое воплощение в императивных конструкциях, употреблении антропонима, лексических и синтаксических повторов.

Покажем функционирование средств реализации эпистемической модальности (как наиболее частотной в дискурсе политика) на примере фрагмента публикации губернатора Кемеровской области С. Цивилева. Представленный текст содержит репрезентативные и комиссивные высказывания политика. Политическое заявление регионального лидера направлено на формирование позитивного восприятия принимаемых мер в период пандемии:

Уважаемые Кузбассовцы**! В Кузбассе продолжается **распространение коронавируса**. В инфекционных больницах сегодня находится **91 больной** коронавирусной инфекцией. Случился **рост заболеваемости** коронавирусом в 6 районах, где были введены дополнительные ограничения. **Органы власти и система здравоохранения** работают **слажено и четко**. Мы **просчитываем каждый следующий шаг,** чтобы сохранить здоровье **жителей Кузбасса**. **Уверен**, что **мы справимся** с этим, **вместе преодолеем все**. **Спасибо за внимание [13].

В данном фрагменте отражена эпистемическая модальность политического актора, вербализованная разными языковыми средствами. Высказывание насыщено стертыми метафорами, воздействующими на подсознание реципиента *(распространение коронавируса, рост заболеваемости, просчитываем каждый следующий шаг)*. Адресат не воспринимает их как метафору, возможно, поэтому не подвергает сомнению слова политика. Такой речевой ход позволяет политику манипулировать реакцией реципиента и добиться нужного перлокутивного эффекта. Для усиления эмоционального воздействия губернатор приводит количественные данные: *91 больной*, которые позволяют аудитории сравнить текущее положение дел с предыдущим. Также метафора *рост заболеваемости* является статистическим показателем, хотя и не выраженным в конкретных цифрах. Политик ссылается на авторитетные государственные институты: *органы власти и система здравоохранения,* при этом использует местоимение *мы,* чтобы акцентировать внимание населения на том, что политические решения обоснованы и поддерживаются экспертами. Легитимирующий потенциал анализируемого высказывания также проявляется в употреблении оценочных лексем с положительной коннотацией *слажено, четко.*

Высокая эпистемическая ответственность политика проявляется в комиссивном речевом акте и вербализуется лексическими единицами с семантикой уверенности *уверен, справимся, преодолеем.* Наречие *вместе* транслирует встроенность политического актора в систему ценностно-смысловых координат электората [14, с. 111]. Как отмечает О.В. Митякина, «представители власти, входящие в группу «свой», обладают полной легитимностью» [15, с. 50]. Принадлежность к *своему* вербализуется повторением производных слов от топонима *Кузбасс (Кузбассовцы, жители Кузбасса).* Для многих людей название родного города, региона вызывает положительный эмоциональный отклик.

Как следует из проведенного анализа, высказывания политика вписываются в модель легитимного политического дискурса: *апелляция к ценностям – статистические данные – обещания – апелляция к авторитету.*

Чтобы проследить реакцию адресата на высказывание политика, приведем анализ интернет-комментариев (*орфография и пунктуация авторов комментариев сохранены – Н.М., М.С.*). Адресант демонстрирует положительную оценку деятельности руководства региона, выражая поддержку принимаемым решениям: *Огромное **спасибо** за вашу **работу.** Мне приятно слышать от родных какие **мероприятия** проводят с целью **защиты народа**. У меня есть сравнение с другими **регионами**. Кузбасс рулит. Вы молодцы.* Иллокутивная сила комментария вербализуется средствами реализации аффилиативной коммуникации: гиперболы *огромное спасибо*, метафоры *Кузбасс рулит*, оценочной лексемы *молодцы*. Использование лексем *работа, мероприятия, защита народа, регионы* свидетельствует о реакции автора отклика на репрезентативный речевой акт политика, содержащий социально значимую лексику: *органы власти, система здравоохранения, работают слажено и четко, здоровье жителей Кузбасса.*

Автор следующего отклика обращается к интернет-сообществу с призывом соблюдать введенные ограничения: *Люди сидите дома пожалуйста!!!* Текстовая эмоционально-экспрессивная выразительность [16, с. 453] комментария передается средствами экспрессивного синтаксиса: императивной конструкцией и элементами синграфемики. Комментарий свидетельствует о желании автора не только выразить свою позицию, но и оказать влияние на других участников интернет-коммуникации.

Автор приведенного далее комментария апеллирует к главе региона с предложением ввести более жесткие меры: *Мне кажется, если* ***закрыть*** *все города, а не просто* ***область****, то распространение инфекции* ***было бы*** *гораздо ниже*. Имплицитное согласие комментатора с предпринимаемыми действиями политика и его команды выражено в пресуппозиции высказывания посредством метафоры *область закрыта*. Условное придаточное предложение и сослагательное наклонение свидетельствуют о частичной поддержке вводимых губернатором мер.

Легитимирующие отклики интернет-комментаторов отражают положительную оценку и поддержку политических решений главы региона в условиях пандемии. Анализ комментариев показал, что авторы, выражая свое полное или частичное согласие с действиями политика, используют разноуровневые языковые средства: мелиоративную лексику, метафоры, условные конструкции, средства экспрессивного синтаксиса.

Проведенный анализ показал, что эпистемическая модальность, превалирующая в политическом дискурсе губернатора Кемеровской области, обладает легитимирующим потенциалом, что подтверждается положительной реакцией интернет-аудитории. В результате была создана лингвоперсонологическая модель легитимного политического дискурса, включающая доминанты *апелляция к ценностям* (например, *жизнь и здоровье*) *– статистические данные – обещания* (например, *социальной поддержки*) *– апелляция к авторитету*.

Результаты анализа интернет-комментариев подтверждают активное участие непрофессиональных политических акторов в формировании легитимности политического дискурса. Комментаторы, используя разнообразные языковые средства, выражают свою оценку политических решений и их поддержку, тем самым способствуя их распространению и укоренению в общественном сознании. Легитимирующая модель *похвала-оценка – похвала-поддержка – апелляция к политику/интернет-сообществу* отражает реакцию электората на легитимную модель политического дискурса и представляет собой механизм поддержки политических решений.

Полученные результаты расширяют представление о роли субъективной модальности в формировании политической легитимности и могут быть применены при разработке эффективных стратегий политической коммуникации, направленных на повышение уровня доверия электората и укрепление легитимности политических решений. Для дальнейших исследований интерес представляет сравнительный анализ политического дискурса политиков разного уровня с целью выявления общих и специфических закономерностей конструирования политической легитимности в различных социально-экономических и культурных контекстах.

Библиографический список

1. Чепкасов А.В. *Публичный дискурс регионального лидера и средства массовой информации в аспекте формирования имиджа региона (на примере Кемеровской области)*. Диссертация … доктора филологических наук. Кемерово, 2021.
2. Арутюнова Н.Д. *Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы*. Москва: Издательство «Наука», 1976.
3. Орехова Е.Н. *Субъективная модальность высказывания: форма, семантика, функции*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 2011.
4. Падучева Е.В. *Материалы к Корпусной грамматике русского языка. Глагол.* Санкт-Петербург: Нестор-История, 2016; Ч. I.
5. Colomo K. *Modalität im Verbalkomplex. Halbmodalverben und Modalitätsverben im System statusregierender Verbklassen.* Bochum, 2011.
6. Marín-Arrese J.I. Epistemic legitimizing strategies, commitment and accountability in discourse. *Discourse Studies.* 2011; Vol. 13: 789–797.
7. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования.* Москва: КомКнига, 2007.
8. Солганик Г.Я. *Очерки модального синтаксиса:* монография. Москва: ФЛИНТА, 2016.
9. Дешериева Т.И. О соотношении модальности и предикативности. *Вопросы языкознания*. 1987; № 1: 33–45.
10. Краснова Т.И. *Субъективность – Модальность (материалы активной грамматики)*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУЭФ, 2002.
11. Григорьева В.С. *Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты*. Тамбов: Издательство Тамбовского государственного технического университета, 2007.
12. Мартьянов Д.С. Кросс-сетевой фактор политического дискурса виртуальных сообществ. *ПОЛИТЭКС*. 2023; Т. 19, № 2: 244–262.
13. *Обращение губернатора Кемеровской области С.Е. Цивилева*. Available at: https://www.instagram.com/tv/B_ZrlQXIBo2/?utm_source=ig_web_copy_link
14. Никифорова М.В. Средства вербализации идентичности в сетевом дискурсе региональных политиков. *Политическая лингвистика.* 2023; № 5 (101): 109–115.
15. Митякина О.В. *Аксиологическая оппозиция «свой – чужой» как средство делегитимации в непрофессиональном политическом дискурсе: лингвоперсонологический аспект.* Диссертация … кандидата филологических наук. Кемерово, 2024.
16. Рябова М.Ю. Параграфемные средства экспрессивности в англоязычном дискурсе моды. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; № 2: 453–457.

References

1. Chepkasov A.V. *Publichnyj diskurs regional'nogo lidera i sredstva massovoj informacii v aspekte formirovaniya imidzha regiona (na primere Kemerovskoj oblasti)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Kemerovo, 2021.
2. Arutyunova N.D. *Predlozhenie i ego smysl. Logiko-semanticheskie problemy*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1976.
3. Orehova E.N. *Sub`ektivnaya modal'nost' vyskazyvaniya: forma, semantika, funkcii*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2011.
4. Paducheva E.V. *Materialy k Korpusnoj grammatike russkogo yazyka. Glagol*. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2016; Ch. I.
5. Colomo K. *Modalität im Verbalkomplex. Halbmodalverben und Modalitätsverben im System statusregierender Verbklassen.* Bochum, 2011.
6. Marín-Arrese J.I. Epistemic legitimizing strategies, commitment and accountability in discourse. *Discourse Studies.* 2011; Vol. 13: 789-797.
7. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: KomKniga, 2007.
8. Solganik G.Ya. *Ocherki modal'nogo sintaksisa:* monografiya. Moskva: FLINTA, 2016.
9. Desherieva T.I. O sootnoshenii modal'nosti i predikativnosti. *Voprosy yazykoznaniya*. 1987; № 1: 33-45.
10. Krasnova T.I. *Sub`ektivnost' – Modal'nost' (materialy aktivnoj grammatiki)*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU`EF, 2002.
11. Grigor'eva V.S. *Diskurs kak `element kommunikativnogo processa: pragmalingvisticheskij i kognitivnyj aspekty*. Tambov: Izdatel'stvo Tambovskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta, 2007.
12. Mart'yanov D.S. Kross-setevoj faktor politicheskogo diskursa virtual'nyh soobschestv. *POLIT`EKS*. 2023; T. 19, № 2: 244-262.
13. *Obraschenie gubernatora Kemerovskoj oblasti S.E. Civileva*. Available at: https://www.instagram.com/tv/B_ZrlQXIBo2/?utm_source=ig_web_copy_link
14. Nikiforova M.V. Sredstva verbalizacii identichnosti v setevom diskurse regional'nyh politikov. *Politicheskaya lingvistika*. 2023; № 5 (101): 109-115.
15. Mityakina O.V. *Aksiologicheskaya oppoziciya «svoj – chuzhoj» kak sredstvo delegitimacii v neprofessional'nom politicheskom diskurse: lingvopersonologicheskij aspekt.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kemerovo, 2024.
16. Ryabova M.Yu. Paragrafemnye sredstva `ekspressivnosti v angloyazychnom diskurse mody. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; № 2: 453-457.

Статья поступила в редакцию 06.06.25

УДК 81`25 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-433-437

***Zlobina Yu.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: zlobyi@yandex.ru*
***Sorokina M.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: soro.maria2013@yandex.ru*
***Titova M.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: titova-marina80@rambler.ru*

ERRORS IN MACHINE TRANSLATION OF LITERARY TEXT FROM CHINESE TO RUSSIAN (BASED ON WEB SERVICES YANDEX TRANSLATOR AND GOOGLE TRANSLATOR). The article presents a detailed analysis and classification of errors identified during the machine translation of literary text from Chinese into Russian. Literary translation between languages as different in grammar and structure as Chinese and Russian is a complex multi-level task and requires not only a deep understanding of grammatical and lexical structures, but also an understanding of the cultural code, historical context and stylistic features of the original. An excerpt from the work of the Chinese writer Chi Zijian is chosen as the material for the study, the work uses translations via the web Yandex Translator and Google Translator. The paper analyzes the main formal (grammatical) and semantic (stylistic and regional) errors in the text. The authors' comments on the incorrect translation of some words and phrases are presented. Possible causes of these errors are indicated. In conclusion, the adequacy of machine translation of literary text is

assessed in accordance with the criteria proposed by the Russian theory of literary translation. Conclusions are drawn about the possibilities and limits of using web applications in the process of literary text translation.

Key words: **literary translation, translation theory, Chinese language, Russian language, machine translation**

***Ю.И. Злобина**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, E-mail: zlobyi@yandex.ru*
***М.О. Сорокина**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, E-mail: soro.maria2013@yandex.ru*
***М.В. Титова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, E-mail: titova-marina80@rambler.ru*

ОШИБКИ ПРИ МАШИННОМ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА С КИТАЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА ОСНОВЕ ВЕБ-СЕРВИСОВ ЯНДЕКС ПЕРЕВОДЧИК И GOOGLE ПЕРЕВОДЧИК)

Статья представляет собой подробный анализ и классификацию ошибок, выявленных при машинном переводе художественного текста с китайского на русский язык. Художественный перевод между столь различными по грамматике и структуре языками, как китайский и русский, представляет собой сложную многоуровневую задачу и требует не только глубокого понимания грамматических и лексических структур, но и осмысления культурного кода, исторического контекста и стилистических особенностей оригинала. В качестве материла для исследования был выбран отрывок из произведения китайской писательницы Чи Цзыцзянь. Для перевода использованы популярные веб-сервисы Яндекс Переводчик и Google Переводчик. В работе анализируются основные формальные (грамматические) и семантические (стилистические и страноведческие) ошибки в тексте. Представлены комментарии авторов к неправильному переводу некоторых слов и словосочетаний. Указаны возможные причины возникновения данных ошибок. В заключении оценивается адекватность машинного перевода литературного текста в соответствии с критериями, предложенными русской теорией художественного перевода. Делаются выводы о возможностях и границах использования веб-приложений в процессе перевода литературного текста.

Ключевые слова: **художественный перевод, теория перевода, китайский язык, русский язык, машинный перевод**

Машинный перевод давно стал частью нашей деятельности, как профессиональной, учебной, так и бытовой, повседневной. Его достоинства очевидны: данные программные приложения (веб-сервисы или веб-службы), например, самые популярные Яндекс Переводчик от российской информационной компании «Яндекс» и Google Translate от транснациональной корпорации «Google», разработанные для автоматического перевода слов, фраз и даже текстов, обладают базой, основанной на более чем 100 языках, и позволяют пользователям по всему миру общаться, преодолевая языковые барьеры. Однако в сфере литературы использование данных сервисов до сих пор не соответствует критериям, применяемым к художественному переводу как одному из видов переводческой деятельности.

Основное предназначение перевода художественного текста – передача образов, смыслов и метафор, заложенных в оригинальное произведение автором (писателем), на языке перевода, что соотносится с передачей информации и содержания текста, но усложняет и затрудняет работу переводчика, смещая цель перевода в область эстетики и поэтики. В отличие от научного или официального перевода, «художественным переводом называется вид переводческой деятельности, главная задача которой заключается в порождении на языке перевода речевого произведения, способного оказывать художественно-эстетическое воздействие на читателя» [1, с. 102].

За последние десятилетия в отечественной филологии написано много работ в области теории художественного перевода. Исследователи Комиссарова В.Н., Федорова А.В., Гачечиладзе Г. [2] и другие, говоря о критериях качества литературного перевода, выделяют его точность, сжатость, ясность и литературность [3, с.51]. Последний критерий особенно важен, поскольку именно он является «специфическим» требованием к художественному переводу: благодаря ему работа переводчика переносится в область искусства и литературы. Также следует отметить, что если точность и сжатость могут быть следствием образованности, опыта и «начитанности» переводчика, то критерий литературности обеспечивается только талантом и художественными способностями того, кто осуществляет перевод. Неслучайно самыми хорошими переводами художественных произведений часто становятся те, что выполнены писателями или поэтами.

Актуальность работы заключается в том, что художественный перевод, особенно между столь лингвистически и культурно дистанционными языками, как китайский и русский, представляет собой сложную многоуровневую задачу. Он требует не только глубокого понимания грамматических и лексических структур, но и осмысления культурного кода, исторического контекста и стилистических особенностей оригинала. Китайский язык обладает уникальной лексикой, которая часто не имеет прямых эквивалентов в русском языке. Это связано с различиями в культурных и исторических реалиях, а также с особенностями языковой структуры. В связи с этим возникает вопрос о «качестве» машинного перевода художественного текста, выполненного с помощью популярных интернет-приложений, и о его соответствии критериям, предъявляемым к художественному переводу исследователями-лингвистами.

Цель нашей работы – анализ и классификация ошибок, выявленных при машинном переводе художественного текста с китайского на русский язык, а также оценка соответствия полученных текстов критериям, предложенным русской теорией художественного перевода.

Объект исследования – ошибки в машинном переводе художественного текста с китайского на русский язык. Машинный перевод в данном случае выполнен с помощью двух самых популярных интернет-приложений (веб-сервисов): Яндекс Переводчик и Google Translate. В число ошибок мы отнесли как грамматические (формальные), так и семантические: в первую очередь стилистические и страноведческие, затрудняющие процесс передачи содержания текста на языке перевода (русском).

Для достижения цели были решены следующие задачи: во-первых, мы проанализировали переводы, выполненные Яндекс Переводчик и Google Translate, и выделили ошибки в тексте. Во-вторых, классифицировали ошибки по следующим категориям: формальные (грамматические) и семантические (стилистические или страноведческие (культурные). В-третьих, мы проанализировали качество и адекватность машинного перевода с точки зрения критериев, предложенных русской теорией художественного перевода, и выявили его недостатки.

Теоретическая значимость работы заключается в подробном анализе возможностей машинного перевода применительно к художественному стилю на конкретном лексическом материале.

Практическая значимость исследования: результаты работы уже были использованы для обучения китайских студентов русскому языку в дисциплинах «Основы перевода» и «Практическая стилистика русского языка».

В качестве материала исследования был выбран отрывок из романа известной китайской писательницы Чи Цзыцзянь（迟子建） «Вершина гор/Горная вершина» (群山之巅) (2015 г.). Имя Чи Цзыцзянь хорошо известно в Китае, она является лауреатом самых престижных литературных премий (премии имени Мао Дуня и Лу Синя). Интерес к ее творчеству стали проявлять и российские издатели. Некоторые произведения Чи Цзыцзянь были переведены на русский, а отечественные исследователи – языковеды и литературоведы – посвятили анализу ее творчества несколько работ: например, статья Войтишек Е.Э. и Бочкаревой Д.С. 2014-го года [4].

Основная тема выбранного нами отрывка романа – описание жизни простых людей, принадлежащих к традиционной сельской культуре. В тексте много предложений, характерных для художественного стиля, которые содержат поэтические эпитеты, образы и метафоры, а потому особенно трудны для перевода на русский язык. Помимо этого, в выбранном фрагменте упоминаются географические, ботанические и страноведческие реалии, также вызывающие затруднения при передаче их на русском языке.

Далее мы приводим анализ перевода фрагмента данного художественного текста, выполненного с помощью приложений Яндекс Переводчик и Google Translate с комментариями и пояснениями. Объем выбранного фрагмента на китайском языке – 805 слов; объем Яндекс-перевода – 2711 знаков (без учета пробелов), объем Google-перевода – 2505 знаков.

Текст представлен неполностью, мы анализируем только предложения, в которых есть показательные для нашего исследования ошибки: либо грамматические, либо семантические (страноведческие, стилистические и пр.). Текст перевода выделен курсивом, ошибки в тексте выделены полужирным шрифтом.

*Самыми ранними цветами в районе **Суншань** были голубой и белый бюльбюль* (Яндекс Переводчик) / *Первым цветком, распустившимся в районе **Мацуямы**, является бело-голубой цветок с белой головкой* (Google Translate).

Как понятно из отрывка, речь идет о географическом названии – *Суншань/Мацуяма*. Комментарий к фрагменту: название «Суншань» действительно обозначает гору в провинции Хэнань (КНР), название «Мацуяма» совершенно не соответствует смыслу текста.

(…) *Белый **бюль-бюль** не похож на голубой* (Яндекс Переводчик) / *Белая **Пульсатилла** не похожа на голубую* (Google Translate). (…) ***Бюль-бюль** засох, и **кукушка** раскрылась. **Рододендрон** не такой крутой, как **бюль-бюль*** (Яндекс

Переводчик) / *Когда* ***Пульсатилла*** *увядает,* ***кукушка*** *цветет.* ***Рододендрон*** *не такой классный, как* ***Пульсатилла*** (Google Translate).

Перевод ботанических названий также вызвал затруднения у выбранных нами веб-сервисов: *бюльбюль/бюль-бюль/пульсатилла* и *кукушка/рододендрон* – все эти названия малоизвестны или совсем не известны русскому читателю и редко используются в повседневной русской речи. Помимо этого, названия в тексте меняются от предложения к предложению, то есть нет единого выбранного способа номинации, что затрудняет процесс чтения.

Комментарий к фрагменту: *пульсатилла* – цветок под названием «прострел» (народное наименование «сон-трава»); название *бюль-бюль* обозначает цветок или птицу в арабском, турецком, персидском и некоторых других языках. Русскому читателю в этом контексте более понятно название цветка «подснежник», обозначающее некоторые виды прострела. Растение *рододендрон* имеет народное (и более привычное) название «багульник»; *кукушка* (в значении «растение, цветок») вообще не используется в русском языке. Возможно, багульник в данном случае соотносится с растением «кукушкин цвет», которое также зацветает в весенний период. Русскому читателю будет понятно либо название «багульник», либо более научное – «рододендрон».

Ань Сюэр (прим. – героиня романа) *любит рододендроны, и как только начнется этот фестиваль, она превратит* ***площадь перед каменным памятником*** *в сад.* (…) *Несмотря на то, что Ань Сюэр должна была вот-вот родить и жила в доме Сю Нян, (…) она не смогла удержаться и нарвала много цветов, неся их домой, как траву, и украсив ими* ***площадь перед каменным памятником.*** (…) *Ань Сюэр сидела на луне* (?) *в* ***Сибэйфане****, и Сю Нян позаботилась о том, что приготовила для детей, посадила их на белого коня и последовала за ними. На* ***площади Каменного монумента*** *было оживленно, и все женщины пришли посмотреть на детей* (Яндекс Переводчик). */ Ан Сюэр любит азалии, и в это время года она украшает* ***Шибэйфан*** *садом.* (…) *Хотя Ань Сюэр собиралась рожать и жила у Сю Ньянга, ее сердце сильно билось, когда цвели кукушки, поэтому она не могла не собрать их много, отнести домой, как траву, и украсить* ***каменный памятник.*** (…) *Ан Сюэр находилась в заточении в* ***Шибэйфане****, поэтому вышивальщица собрала вещи, которые она приготовила для ребенка, отвезла их на белой лошади и последовала за ней туда.* ***Шибэйфан*** *оживился, и женщины приходили посмотреть на детей* (Google Translate).

Комментарий к фрагменту: наименование **Шибэйфан/Сибэйфан** представляет собой самое «затруднённое» для перевода понятие в данном тексте: 石碑坊 (Shíbēi fāng) – **шибэйфан** (Shibeyfan). **Шибэй** – «каменный памятник» или «каменная стела»; **фан** – «улица; торговый ряд; мастерская» [5; 6]. **Шибэйфан** (Shibeyfan) – каменная пагода, возведенная посреди улицы для чествования заслуг и чести науки и техники, добродетели и правления, а также верности, сыновней почтительности и праведности.

Когда-то данные памятники представляли собой стелы перед могилами чиновников: «памятники в честь чиновников выше пятого класса именуются **бэй** （碑）; памятники перед могилами чиновников рангом ниже пятого класса -цзе （碣）» [7, с.174]. Таким образом, в тексте речь идет, по-видимому, о площади перед каменной стелой (каменным памятником), которую по традиции украшают цветами в дни различных праздников.

Ань Сюэр родила мальчика, который весит ***пять килограммов и два килограмма*** (Яндекс Переводчик) */ Ан Сюэр родила мальчика весом* ***пять фунтов и два таэля*** (Google Translate).

Комментарий к фрагменту: в данном случае непонятно переведены единицы веса: Google Translate использует наименования «фунт» (английская мера веса, равная 409,5 гр.) и «таэль» (традиционная китайская мера веса, составляющая около 40 гр.). Сервисом Яндекс Переводчик в данном контексте в качестве единицы веса был выбран «килограмм», однако вес рассчитан неправильно.

Помимо вышеперечисленных «фактических» (страноведческих) ошибок в тексте встречаются упоминания некоторых местных традиций, требующие страноведческого комментария.

Например: ***После забоя свиней в двенадцатый лунный месяц*** *люди, которые* ***не успели поймать поросят весной****, даже* ***клали кукушку в кормушку для свиней*** (Яндекс Переводчик) / ***После забоя свиней в двенадцатом лунном месяце*** *люди,* ***не поймавшие поросят весной****, даже* ***подставляют в свиные корыта кукушек*** (Google Translate).

Комментарий к фрагменту: по-видимому, речь идет о какой-то местной традиции забивать свиней в последний лунный месяц года (декабрь по европейскому календарю) и о традиции класть в свиные кормушки цветок «прострел» для того, чтобы свиньи рожали больше поросят весной.

На площади Каменного монумента было оживленно, и все женщины пришли ***посмотреть на детей в поисках молока*** (?) (Яндекс Переводчик) / *Шибэйфан оживился, и женщины приходили* ***посмотреть на детей во имя эякуляции*** (?) (Google Translate).

Комментарий к фрагменту: в данном отрывке машинный перевод исказил фразу о традиционной помощи женщине в первые дни после рождения ребенка, когда к ней приходят соседки, подруги или родственницы.

Ань Сюэр ***сидела на луне*** *в Сибэйфане* (?) (Яндекс Переводчик) / *Ан Сюэр* ***находилась в заточении/в заключении*** *в Шибэйфане* (Google Translate).

Комментарий к фрагменту: в данном случае мы наблюдаем «трудности перевода», возникшие при передаче с языка оригинала фразы «安雪儿在石碑坊坐月子». Приблизительный (неточный) вариант правильного перевода – «Ань Сюэр *отдыхала* после родов»: речь идет о китайской традиции послеродового восстановления (坐月子 – zuò yuèzi, «цзо юэцзы»), не имеющей аналогов (подходящих терминов или однословных наименований) в русском языке. По традиции в первый месяц после родов роженица должна соблюдать некоторые обязательные ограничения: она не может выходить из дома, мыться, выполнять определенные домашние дела и пр. Таким образом, речь идет не о лишении свободы, а о традиционных запретах, которые необходимо соблюдать для здоровья матери и ребенка [8].

Также в тексте много стилистических ошибок, связанных с неправильным словоупотреблением. Приведем некоторые примеры: *Рододендрон не такой* ***крутой****, как бюль-бюль. Вы не можете его* ***игнорировать*** (Яндекс Переводчик); *как только начнется этот* ***фестиваль*** (Яндекс Переводчик). *У нее есть еще* ***контейнеры*** *для оформления букетов, и все* ***кухонные принадлежности*** *уже* ***отправлены*** (Яндекс Переводчик). *В это время она выбрала* ***костистый*** *рододендрон с* ***высокими*** *ветвями, наклонно вставила его в носик и наслаждалась им* ***с комфортом*** (Яндекс Переводчик). *Когда рододендроны цветут, жители города Лунчжан собирают цветы с близлежащих гор и* ***ставят*** *их в свои дома* (Google Translate); *как только она зацветает, её* (цветок!) *часто* ***приносят в жертву*** (Google Translate). *Как только они* (прим.: цветы) ***войдут*** *в дом, в доме будет приятно пахнуть* (Google Translate). ***Контейнеров*** *для ее цветочной композиции больше, также* ***используются*** *кухонные* ***принадлежности****,* ***такие как*** *банки, горшки, чайники,* ***морские миски*** *с глубоким* ***горлышком*** (Google Translate). *Затем разложила на месте* ***недостроенные*** *рододендроны, устроила клумбу и медленно легла* (Google Translate) и т. д.

В данном случае мы наблюдаем смешение стилей, неправильное словоупотребление и стилистические ошибки в сочетаемости некоторых слов: прилагательное «*крутой*» (в значении «отличный, прекрасный») используется только в современном разговорном стиле русского языка; лексемы «*игнорировать*», «*контейнеры*», «*используются*», «*такие как*», «*с комфортом*» являются характерными для официально-делового стиля русского языка.

Ошибки в выборе слов и в сочетаемости лексем: словосочетание «*приносить в жертву*» не сочетается с неодушевленным существительным «*цветы*»; «*миска*» в русском языке не имеет «*горлышка*» (в отличие от, например, кувшина или бутылки); «*фестиваль*» в русском языке не является полным и однозначным синонимом слова «праздник»; цветы не могут «*войти*» в дом; букет из цветов нельзя «*недостроить*»; ветки не могут быть «*высокими*»; цветок не может быть «*костистым*»; словосочетание «*кухонные принадлежности*» не совсем охватывает и заменяет слово «посуда» и пр.

Формальные ошибки, отмеченные при анализе переведенного фрагмента текста: самая частая грамматическая ошибка – неправильное употребление видо-временных форм глагола. В результате в тексте действие происходит либо в прошлом, либо в настоящем времени, признаки действия либо постоянные (повторяющиеся), либо однократные, что весьма затрудняет понимание сюжета.

Примеры: *Ань Сюэр* ***любит*** (НСВ, наст. вр.) *рододендроны, и как только* ***начнется*** (СВ, буд. вр.) *этот фестиваль, она* ***превратит*** (СВ, буд. вр.) *площадь перед каменным памятником в сад. (…) Люди* ***не обращают*** (НСВ, наст. вр.) *внимания на посуду для выращивания цветов, и вазы используются редко. Они* ***посадили*** (СВ, пр. вр.) *рододендроны в пустые банки из-под консервов и вина, в пустые банки из-под маринадов и в ведра* (Яндекс Переводчик); *Когда рододендроны* ***цветут*** (НСВ, наст. вр.)*, жители города Лунчжан* ***собирают*** (НСВ, наст. вр.) *цветы с близлежащих гор и* ***ставят*** (НСВ, наст. вр.) *их в свои дома.* (…) *Кукушек* ***сажали*** (НСВ, пр. вр.) *в пустые банки и бутылки из-под вина, в неиспользованные банки из-под солений и ведра* (Google Translate) и т. д.

Еще одной частой ошибкой является излишнее употребление местоимений в случаях, когда их использование затрудняет понимание текста. Например: *Как только рододендроны распускаются в полную силу, жители города Лунчжань собирают цветы с близлежащих гор и украшают ими свои дома.* (…) *Когда* ***они*** (кто?) *войдут в дом, в нем будет приятно дышать. Люди не обращают внимания на посуду для выращивания цветов, и вазы используются редко.* ***Они*** (кто?) *посадили рододендроны в пустые банки из-под консервов и вина, в пустые банки из-под маринадов и в ведра* (Яндекс Переводчик). *Сю Нян позаботилась о том, что приготовила для детей, посадила* ***их*** (кого? что?) *на белого коня и последовала* ***за ними*** (кем?) (Яндекс Переводчик).

Поскольку данный текст относится к художественному стилю, самой трудной частью его перевода является перевод художественных приемов, используемых автором. Вполне очевидно, что данная задача не была выполнена при помощи машинного перевода. Приведем некоторые примеры автоматического перевода метафор и сравнений с китайского на русский язык в данном литературном тексте:

Если открыть белый бюль-бюль рядом с остатками снега, ***весенний цвет будет размытым.*** *Его часто приносят в жертву, как только его открывают, и он* ***становится призраком под ногами людей*** (Яндекс Переводчик) */ Если белая цветет рядом с оставшимся снегом,* ***весенний пейзаж размывается****, как только она зацветает, ее часто приносят в жертву и она* ***становится невинным призраком под ногами людей*** (Google Translate);

Посуда была разной высоты и толщины, поэтому она срезала рододендроны, чтобы ***подчеркнуть сочетание цветов, рыбы и воды в посуде*** (Яндекс Переводчик) / *Сосуды были разной высоты и толщины, поэтому рододендроны она обрезала, чтобы* ***цветы и сосуды были гармоничными*** (Google Translate).

Данные примеры демонстрируют, насколько трудной является работа переводчика художественного текста: для достижения высокого качества и адекватности перевода требуется учитывать многозначность и культурный контекст используемых писателем отдельных понятий и устойчивых сочетаний, а также подобрать правильные аналогичные образы или метафоры в русском языке.

Таким образом, на основании проведенного небольшого анализа мы можем выделить следующие частотные ошибки в машинном переводе художественного текста с китайского на русский язык.

Формальные ошибки (грамматические): при машинном переводе очень часто не учитывается время/вид русского глагола. В разных предложениях используется абсолютно разное время и вид, в результате читателю непонятно, когда происходит действие; иногда в предложениях неправильно используются местоимения в тех случаях, где они не нужны.

Данные ошибки объясняются кардинальными отличиями грамматических систем русского и китайского языков: тип русского языка – синтетический и флективный; китайский язык – агглютинативный (аналитический) и изолирующий [9, с. 132]. Другими словами, китайский язык не имеет спряжения глаголов, соответственно, глаголы не изменяются по временам и видам, для этого используются специальные частицы и модификаторы (например, частица «了» (le) используется для указания на завершенность действия), что и приводит к неоднозначности в переводе на русский. В этом случае хороший переводчик должен учитывать контекст происходящего и значения отдельных частиц и модификаторов в китайском тексте, чтобы правильно использовать русские глагольные формы нужного вида и времени.

Семантические ошибки (стилистические и страноведческие): очень часто встречаются ошибки, связанные с неправильной стилистической окраской выбранного слова или с неправильной сочетаемостью некоторых слов или форм слов. Отдельные слова, которые предлагает автоматическая система перевода, вообще неизвестны (или мало известны) русскоговорящему читателю. Это объясняется ограниченностью базы данных веб-приложения, а также тем, что стилистическая принадлежность слова не учитывается при машинном переводе. Русская стилистическая система очень сложна и имеет много специфических особенностей. Однако приложение просто «выбирает» слово, близкое по смыслу к китайскому оригиналу, хотя (возможно) не подходящее в данном контексте по стилю. Некоторые понятия и явления в тексте оригинала требуют дополнительного объяснения – страноведческой справки. Кроме того, приложения-переводчики часто не могут адекватно передать художественные средства: метафоры, сравнения или эпитеты.

Таким образом, смысл художественного текста, переведенного с китайского на русский язык при помощи специального веб-приложения (в данном случае Яндекс Переводчик и Google Translate), понятен русскоязычному читателю только в общих чертах, но подробности совершенно неясны, а художественные приемы (метафоры, сравнения или эпитеты) вообще остаются «за кадром».

Выводы по результатам исследования: в результате статистического анализа переведенных фрагментов исследуемого художественного текста в среднем было выявлено:

– грамматические ошибки (30%): неправильное употребление видов глаголов, неправильное (ненужное) использование местоимений;

– стилистические ошибки (36%): использование канцеляризмов, «буквальный» перевод некоторых словосочетаний, неестественные конструкции, плохая передача художественных приемов автора текста;

– ошибки в названиях (14%): неправильная передача ботанических и других терминов;

– так называемые «тёмные» места (20%): местные обычаи, требующие пояснений (например, традиция забоя свиней перед Новым годом в некоторых китайских провинциях).

Таблица 1

Сопоставительный анализ результатов перевода художественного текста, выполненного с помощью веб-приложений Яндекс Переводчик и Google Translate

Категория ошибок	Google Translate	Яндекс Переводчик	Примечания
Грамматические	28%	32%	Оба веб-приложения допускают ошибки: часто – вид и время глагола
Стилистические	34%	38%	Яндекс Переводчик чаще использует канцеляризмы
Ошибки в названиях	22%	18%	Google Переводчик чаще выбирает соответствующие наименования, но оба варианта требуют пояснений
«Темные места»	16%	12%	Ошибки связаны с отсутствием эквивалентов в русском языке

Итак, в ходе исследования была достигнута поставленная цель и решены основные задачи: проанализированы переводы, выполненные веб-приложениями Яндекс Переводчик и Google Translate, выделены ошибки в тексте.

Неправильные слова и формы слов были распределены по следующим категориям: формальные (грамматические) и семантические (стилистические или страноведческие (культурные)).

Проведённое исследование подтвердило, что машинный перевод художественных текстов с китайского на русский язык сталкивается с системными ограничениями, обусловленными лингвистической и культурной дистанцией между языками. Если перевод с китайского на русский язык официально-деловых документов или некоторых публицистических текстов с помощью веб-сервисов вполне возможен, то перевод художественного текста пока затруднен в связи с ограниченными возможностями данных приложений.

Сравнение систем Google Переводчик и Яндекс Переводчик показало, что обе платформы демонстрируют прогресс в обработке текста, однако остаются уязвимыми при передаче идиом и метафор. Нейросетевые алгоритмы достаточно точны, но не способны компенсировать отсутствие культурного контекста, что особенно критично для художественных текстов.

Таким образом, говоря о соответствии машинного перевода критериям, предъявляемым к художественному переводу, следует отметить слабость и недостатки исследуемых переведенных фрагментов: точность, сжатость и ясность соблюдаются недостаточно (смысл текста в некоторых местах совершенно не ясен); литературность как критерий к данному тексту не применима.

Машинный перевод, несомненно, может служить опорой и основой для чернового варианта художественного перевода, но его финальная адаптация требует участия человека, способного интерпретировать культурные коды и сохранять художественную целостность. Данный специалист должен обладать большим опытом и литературными способностями. На сегодняшний день перспективным направлением на стыке информатики и лингвистики является разработка гибридных систем, сочетающих нейросетевые алгоритмы с базами культурных знаний, что позволит уменьшить количество ошибок и расширить область применения машинного перевода в сфере литературы.

Библиографический список

1. Комиссаров В.Н. *Лингвистика перевода*. Москва: Международные отношения, 1980.
2. Гачечиладзе Г. *Художественный перевод и литературные взаимосвязи*. Москва: Наука, 1982.
3. Алимова М.В. Особенности и основные критерии перевода художественного текста. *Русистика*. 2012; № 2: 47–52.
4. Войтишек Е.Э., Бочкарева Д.С. Фольклорные мотивы в творчестве Чи Цзыцзянь (на материале романа «Правый берег реки Аргунь»). *Вестник СПбГУ.* Востоковедение. Африканистика. 2014; № 4: 75–83. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/folklornye-motivy-v-tvorchestve-chi-tszytszyan-na-materiale-romana-pravyy-bereg-reki-argun
5. 石牌坊 (Каменная арка) Available at: https://zh.wikipedia.org/zh-hans/%E7%9F%B3%E7%89%8C%E5%9D%8A
6. Китайско-русский онлайн-словарь. *Studychinese.ru*. Available at: https://studychinese.ru/dictionary/
7. Сян У. *Монументально-декоративная скульптура мемориальных ансамблей в Китае периода эпохи династии Хань (202 г. до н. э.–220 г. н. э.) до эпохи династии Тан (618–907 гг. н. э.)*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Москва, 2022. Available at: https://rghpu.ru/uploads/catalogfiles/5077_dissertaczii%E2%80%94syan-u.pdf
8. 坐月子 (zuò yuèzi, «цзо юэцзы»). Available at: https://zh.wikipedia.org/zh-cn/%E5%9D%90%E6%9C%88%E5%AD%90
9. Злобина Ю.И. Некоторые типичные ошибки в письменных работах китайских студентов: классификация и анализ. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 4 (71): 130–132.

References

1. Komissarov V.N. *Lingvistika perevoda*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980.
2. Gachechiladze G. *Hudozhestvennyj perevod i literaturnye vzaimosvyazi*. Moskva: Nauka, 1982.
3. Alimova M.V. Osobennosti i osnovnye kriterii perevoda hudozhestvennogo teksta. *Rusistika*. 2012; № 2: 47-52.
4. Vojtishek E.`E., Bochkareva D.S. Fol'klornye motivy v tvorchestve Chi Czyczyan' (na materiale romana «Pravyj bereg reki Argun'»). *Vestnik SPbGU*. Vostokovedenie. Afrikanistika. 2014; № 4: 75-83. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/folklornye-motivy-v-tvorchestve-chi-tszytszyan-na-materiale-romana-pravyy-bereg-reki-argun

5. 石牌坊 (Kamennaya arka) Available at: https://zh.wikipedia.org/zh-hans/%E7%9F%B3%E7%89%8C%E5%9D%8A
6. Kitajsko-russkij onlajn-slovar'. *Studychinese.ru*. Available at: https://studychinese.ru/dictionary/
7. Syan U. *Monumental'no-dekorativnaya skul'ptura memorial'nyh ansamblej v Kitae perioda `epohi dinastii Han' (202 g. do n. `e.-220 g. n. `e.) do `epohi dinastii Tan (618-907 gg. n. `e.)*. Dissertaciya ... kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 2022. Available at: https://rghpu.ru/uploads/catalogfiles/5077_dissertaczii%E2%80%94syan-u.pdf
8. 坐月子 (zuò yuèzi, «czo yu`eczy»). Available at: https://zh.wikipedia.org/zh-cn/%E5%9D%90%E6%9C%88%E5%AD%90
9. Zlobina Yu.I. Nekotorye tipichnye oshibki v pis'mennyh rabotah kitajskih studentov: klassifikaciya i analiz. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 4 (71): 130-132.

Статья поступила в редакцию 03.06.25

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-437-439

***Xu Meiling**, PhD in Philology, Associate Professor, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: hljdxhd@126.com*

ANALYSIS OF LITERARY IMAGERY IN THE BOOK OF SONGS: ASTRONOMICAL, GEOGRAPHICAL, AND HUMANISTIC SYMBOLS. The article is dedicated to a study of literary imagery in the Book of Songs, constructing a three-dimensional analytical framework for the astronomical, geographical, and humanistic imagery in the Book of Songs. It breaks through the limitations of traditional single-imagery research, systematically revealing the interactive mechanisms and cultural connotations of astronomical, geographical, and humanistic imagery. The author identifies and examines a three-dimensional system of images. The study emphasizes that astronomical imagery constructs a spatial-temporal cognitive framework, geographical imagery serves as a vehicle for moral and ethical values, and humanistic imagery achieves a transcendence from material symbols to spiritual archetypes, embodying the ideal of the gentlemanly persona. The research confirms that the three types of imagery interact organically through a 'nature-society-humanity' triadic structure, collectively forming the poetic cosmological system of the Book of Songs. This paradigm innovation not only drives classical text interpretation from partial decoding to systematic construction but also provides methodological support for the contemporary transformation and international dissemination of traditional culture.

Key words: **The Book of Songs, three-dimensional image system, astronomical images, geographical images, humanitarian images, cultural semiotics, traditional transformation**

This article was supported by the Heilongjiang Province Postdoctoral Research Grant (LBH-Z23253), Heilongjiang Province University Research Grant (2023-KYYWF-1617).

***Сюй Мэйлин,** д-р филол. наук, доц., Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: hljdxhd@126.com*

АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ОБРАЗОВ В «ШИЦЗИНЕ»: АСТРОНОМИЧЕСКИЕ, ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ СИМВОЛЫ

Статья посвящена исследованию литературных образов в «Шицзине» и разработке трёхмерной аналитической системы, объединяющей астрономические, географические и гуманитарные образы. В работе преодолеваются ограничения традиционных исследований отдельных образов и систематически раскрываются механизмы их взаимодействия и культурные коннотации. Автор выделяет и рассматривает трёхмерную систему образов. В исследовании подчёркивается, что астрономические образы создают пространственно-временную когнитивную структуру, географические образы формируют морально-этический носитель, а гуманитарные образы совершают сублимацию от материальных символов к духовным прототипам, воплощая идеал личности благородного человека. Установлено, что три категории образов взаимодействуют через триаду «природа-общество-гуманитарные аспекты» и вместе составляют поэтическую систему мировоззрения «Шицзина». Эта инновационная парадигма не только способствует переходу от частичной интерпретации классических текстов к системному конструированию, но и предоставляет методологические основы для современной трансформации традиционной культуры и ее международного распространения.

Ключевые слова: **«Шицзин», трёхмерная система образов, астрономические образы, географические образы, гуманитарные образы, культурная семиотика, традиционная трансформация**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления фрагментарности исследований образов в «Шицзине» и разработки целостного подхода к анализу этого древнего памятника китайской литературы. В условиях глобального культурного взаимодействия системное изучение образов «Шицзина» приобретает особую значимость для сохранения культурного кода древнекитайской мысли и современной интерпретации традиционных смыслов в новых культурных контекстах.

В результате анализа 68 научных работ в ведущих научных журналах из базы CNKI за 2010–2023 гг. выявлено, что подавляющее большинство статей (примерно 75%) концентрируются на анализе отдельных образов, таких как луна, тутовое дерево, нефрит и др., около 15% посвящены поэтическим средствам типа «фу-би-син» и 10% затрагивают переводческие аспекты. На основе обзора научной литературы выделено три основных методологических ограничения существующих подходов: отсутствие комплексной классификационной системы, пренебрежение взаимосвязями между различными образами, узость культурологического анализа, что обусловливает необходимость нового подхода к изучению литературных образов «Шицзина».

Целью данного исследования является разработка трехмерной аналитической модели, охватывающей три взаимосвязанных уровня: астрономический (космологические и временные коды), географический (маркеры взаимодействия природы и общества) и гуманитарный (символы культурной идентичности и этических идеалов).

Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

1. Провести систематический обзор научной литературы.
2. Систематизировать существующие подходы к изучению образов.
3. Выделить типичные образы по трём измерениям.
4. Проанализировать их взаимодействие и культурные коннотации.
5. Разработать методологию системного анализа.

Для достижения цели и решения задач в исследовании применяются междисциплинарный подход, объединяющий методы литературоведения и культурологии, метод контекстуального анализа и принципы структурной семиотики. Объектом исследования являются образы в «Шицзине», отражающие мировоззренческие и эстетические принципы древнекитайской культуры. В качестве материала для исследования использовались оригинал «Шицзина» и русский перевод А.А. Штукина.

Научная новизна исследования заключается в создании трехмерной классификации образов, выявлении механизмов их взаимодействия и доказательстве системного характера литературных образов «Шицзина».

Теоретическая значимость исследования заключается в осуществлении парадигмального перехода от локального декодирования отдельных образов к системному конструированию их взаимосвязей, что позволило раскрыть трехмерную структуру «астрономия – география – гуманитарные аспекты» как отражение целостного древнекитайского мировоззрения и разработать новые подходы к семиотическому анализу классических текстов.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения результатов для преподавания классики Китая, в распространении культурного наследия Китая и углублении международного понимания ценности «Шицзина».

Астрономические символы: космические архетипы в поэтической системе

Астрономические образы в «Шицзине» – это не простое описание, а сложная система символов, отражающая мировоззрение людей в древности. Траектории движения солнца, луны и звезд наделены множеством культурных кодов. Они являются одновременно временными координатами аграрной цивилизации, метафорическим носителем политической этики и поэтическим средством выражения эмоций.

Среди астрономических образов наиболее характерным является образ луны. Как отметил Фу Даобинь: «Луна как символическая форма пробуждает в людях осознание бескрайней вселенной и истории, вызывает глубокие размышления о жизни, затрагивает древние культурные архетипы, и появление луны всегда сопровождается ощущением величественного и безграничного космоса, трагическим вопрошанием о мире и величественным эстетическим восприятием древности» [1, с. 18]. В древности образ луны часто ассоциировался с темой родственных чувств и тепла семьи, поэтому её появление в произведениях часто

пробуждало в людях отклик и дарило душевную силу, чтобы пережить долгую ночь. В стихотворении «Малые оды» в части «Славословие царю» выражение «*Ты как луна, чьё сиянье растёт, ты как пресветлого солнца восход!*» [2] использует образ постепенно растущей луны в качестве метафоры. Чжэн Сюань в комментарии писал: «Луна приближается к первой четверти и постепенно становится полной» [3, с. 579]. Здесь растущая луна первой четверти, которая постепенно наполняется, перекликается с образом восходящего солнца, что символизирует постоянный рост и процветание [4, с. 49]. Эти метафоры символизируют долговечность и развитие, выражают добрые пожелания семейного счастья, благополучия и успеха в карьере, а также содержат тёплую надежду на крепкие родственные узы и гармонию в семье.

Кроме того, в эстетическом плане образ луны обладает особой мягкостью и изяществом, часто ассоциируясь с женщинами и темой любви. В стихотворении «Песни царства Чэнь. Вышла на небо луна» во фразах «*Вышла на небо луна и ярка, и светла… Эта красавица так хороша и мила*» [2] образ луны и прекрасной девушки объединяются, создаётся гармония между чистотой лунного света и обаянием женщины, что усиливает мягкость и динамичность поэтического изображения. Следовательно, образ луны несёт не только эстетическую нагрузку, но и отражает глубокую связь между природой и человеческими чувствами в «Шицзине». Луна, благодаря своим многозначным и древним символическим значениям, становится одним из самых ярких и характерных образов в поэзии этого сборника.

Образ солнца играет важную роль в «Шицзине», отражая не только повседневные реалии жизни древних людей и их чувства, но и выражая уважение к природе. Солнце проявляется в основном в четырёх аспектах: распорядке дня, сельскохозяйственном труде, смене сезонов и почитании небесных сил. Например, в стихотворении «Песни царства Бэй. Песнь забытой жены» в выражении «*Солнце и месяц, вы свет земле*» [2] изображают солнце, висящее высоко в центре неба, чередующееся с луной и непрерывно освещающее землю, чтобы подчеркнуть, что время неумолимо проходит, день сменяет ночь. Образы солнца в «Шицзине» часто тесно связаны с человеческими чувствами. Например, в стихотворении «Песни царской столицы. Тоска о муже» в выражении «*Уж куры расселись по гнёздам в стене, склоняется к вечеру день, и с полей коровы и овцы бредут в тишине*» [2] передают печаль и тоску жены, скучающей по своему мужу.

В целом, образ солнца в «Шицзине» является важным средством выражения жизненных реалий и эмоций. Эти стихотворения стали богатым источником вдохновения для литературного творчества последующих поколений, включая поэмы эпохи Тан и лирику эпохи Сун.

Географические символы: ландшафты как носители социального кода

Горы, реки, растения и животные в «Шицзине» отнюдь не являются пассивным географическим фоном, а являются активными носителями смысла. При чтении текста можно обнаружить, что природные ландшафты систематически преобразуются в три вида символики: как природные метафоры для нравственного воспитания, как экологические аллегории для политической сатиры и как лирическое пространство для эмоциональной проекции. Такой прием выражения чувств через предметы глубоко отражает символическое мышление древних людей.

Среди географических образов в «Шицзине» особенно выделяются образы растений, которые охватывают почти все сферы повседневной жизни древнего общества – от питания до быта и обрядов. С одной стороны, образы таких зерновых культур, как пшеница, просо, рис и конопля, тесно связаны с благополучием государства и народа. Например, в стихотворении «Песни царства Юнь. Мчалась утешить» в строках «*Едет назад меж полей колесница моя, вижу, как пышно желтеет пшеница кругом. Помощь мне надо искать у сильнейшей страны, кто мне опора, найду я прибежище в ком?*» [2] образ пшеницы связан с процветанием государства и жизнью народа, выражая ожидания и наставления поэта правителям великой державы. С другой стороны, образы садов и деревьев часто несут политические аллегории и философские размышления о жизни. В «Малые оды. Противоречия» говорится: «Как радостен для взора сада свод, катальпа в нем посажена, растёт, но мёртвый лист под ней у наших ног» [2], где контраст между высоким стройным деревом и увядшими листьями является метафорой того, что при дворе сосуществуют мудрые и недостойные люди, что служит предупреждением царю выбирать достойных и изгонять льстецов [5, с. 209].

Растительные образы также часто связаны с темой о любви. В стихотворении «Песни царства Вэй. Ты юношей простым пришел весной» в выражении «*В листве зеленой – как наряден тут, пока листы его не опадут!*» [2] символизируют сладость любви и счастье молодой девушки. Чжу Си писал: «*Упруга и влажна – означает свежесть и увлажнённость*» [6, с. 91]. Молодые листья тутового дерева сочные и пышные, что служит метафорой молодости и полноты главной героини [**7**]. А выражение «*Но высохнут тутовника листы, на землю свалятся они, желты*» [2] отражает трагедию замужней жизни и угасание чувств. Здесь опавшие, пожелтевшие листья тутового дерева символизируют угасание женской молодости под воздействием времени, а также означают утрату любви и разрушение брака [8, с. 16–18]. Таким образом, рост и увядание растений тесно связаны с судьбой и эмоциональным состоянием персонажей, что усиливает выразительность и эмоциональное воздействие поэзии.

Образы животных в «Шицзине» чрезвычайно разнообразны. Часто встречаются олени, птицы, рыбы, насекомые и другие. Эти образы не только обладают яркой выразительностью, но и несут глубокий культурный смысл. Например, олень благодаря своему кроткому и миролюбивому нраву часто воспринимается как символ скромного и благородного человека. В разделе «Малые оды» в части «Встреча гостей» образ оленя и его чистый звонкий голос становится отправной точкой для изображения сцены гармоничного и радушного приёма, где хозяин проявляет уважение к гостям и ведёт их с добродетелью. Более того, олень в китайской культуре ассоциируется с привлечением мудрых людей и благополучием. В начале «Малые оды. Встреча гостей» выражение «*Согласие слышу я в криках оленей*» [2] символизирует собрание людей с высокими моральными качествами, что способствует развитию карьеры. *Рога оленя в китайской традиции связаны с созвучием слов «талант» и «достаток», намекая на то, что гости – люди добродетельные и одарённые. Кроме того, звук «лу» (олень) созвучен слову «лу» (достаток, благополучие), что также выражает пожелание счастья и успеха.*

Не менее важны и образы птиц в «Шицзине», которые несут не только природную картину, но и глубокие социальные и политические смыслы. Во многих стихах птицы становятся символами тяжёлой жизни народа и несправедливости власти. Например, в стихотворении «Песни царства Тан. Гуси» в выражении «*То дикие гуси крылами шумят, к могучему дубу их стаи летят*» [2] описываются птицы, похожие на гусей, но большего размера, отличающиеся нетипичным для гусей поведением, а именно посадкой на деревья. Использование этого аномального поведения позволяет автору создать аллегорию жизни народа, измученного скитаниями и не находящего покой, выражая скрытый протест против угнетения властей. В стихотворении «Малые оды. *Думы о смуте в стране»* встречаются строки *«То сокол свой быстрый свершает полет, взлетит высоко и опять отдохнет», «Так сокол свой быстрый свершает полет, то плавно парит он, то взмоет он ввысь», «То сокол свой быстрый свершает полет, и правит свой путь на вершину холма»* [2]. Эти образы отражают чувство возмущения и обеспокоенности поэта, который призывает своего друга к осторожности и предостерегает от клеветы. Поэт выражает ощущение, что их положение хуже, чем у птиц, обладающих свободой. У Гайшэн отмечал, что звучание вечернего барабана и утреннего колокола побуждают к размышлению [9, с. 147]. Символика птиц в «Шицзине» многозначна и включает в себя олицетворение свободы, благоприятных предзнаменований, надежды и других позитивных аспектов, что оказало значительное влияние на дальнейшее развитие культуры.

В «Шицзине» образ реки предстаёт многогранным и насыщенным символом. Поэты, используя выразительный язык, создают разнообразные картины речных пейзажей: от спокойных и умиротворённых до трагических, наполненных печалью и скорбью. Реки служат для передачи тревоги о судьбе страны и народа, природные катаклизмы становятся предостережением для правителей, утративших мудрость. Например, в стихотворении «Малые оды. О *знаменьях небесных и земных, предвещающих бедствия»* есть выражение *«Вода, вскипев, на берег потекла, С вершины горной рушилась скала. Где берег горный – там долины падь, и там гора, еде впадина была»* [2]. Это изображение огромных изменений в природе, когда реки выходят из берегов, высокие горы рушатся, берега рек и глубокие долины мгновенно меняются местами, изменяя ландшафт. Этот образ конца света символизирует упадок династии Западной Чжоу и хаос в государственной политике. Формальное признание власти императора князьями скрывало их личные амбиции. Стихи обличают тиранию и некомпетентность правителей, выражая протест против политической обстановки и эксплуатации народа. Водоёмы в «Шицзине» часто связаны с историями о встречах и любовных переживаниях. Причин много, одна из них – это связь с представлением предков о почитании детей и традицией обрядов очищения у воды, возникшей на этой основе. Это обусловлено почитанием предков, культом плодородия и традицией ритуальных омовений у воды [10, с. 99]. В «Песни царства Чжоу и стран. Река Хань Широка» в выражении *«Бродит девушка там над рекою Хань – Недоступна она и горда. Как простор этих ханьских вод широк! Переплыть их никто никогда не мог»* [2] образ реки Хань выражает тоску и отчаяние юноши, неспособного преодолеть препятствие на пути к любви, становясь символом непреодолимой преграды, обрекающей его на сожаление и печаль.

Образ реки в «Шицзине» часто ассоциируется с темами разлуки, вечного течения и бескрайних просторов. Этот образ позволяет поэтам передать боль утраты, печаль разлуки, изменчивость судьбы и тревоги о будущем государства. Река становится не только носителем образов, но и постоянной духовной силой, сохраняющей своё значение как важнейший эстетический символ в классической китайской литературе.

Гуманитарные символы: артефакты в роли культурных констант

От нефритовых украшений до дворцовых сооружений – материальные культурные символы в «Шицзине» сформировали уникальную грамматику ценностей. Эти предметы вышли за рамки своей практической функции и стали воплощением духовных концепций. Нефритовая фактура закодирована как добродетель благородного человека, а пространственная структура архитектуры абстрагирована как иерархия власти. Этот процесс семиотизации «воплощения смысла в предметах» ярко иллюстрирует культурогенетический механизм «создания культуры смешиванием вещей».

Нефрит с древних времён считается символом красоты благодаря своему богатому цвету, гладкой текстуре и чистоте. Нефритовые украшения широко использовались в древности как в одежде, так и в интерьере, выполняя не только

декоративную, но и эстетическую функцию. В «Песни царства Вэй. У меня есть милый» украшения из нефрита подчеркивают изысканный облик сановника: «*Два прекрасных нефрита в ушах его блещут всегда*» [2], обозначают нефритовые серьги и драгоценные камни, отражая сдержанность и изысканность благородного человека. В «Песни царства Вэй. Тоска женщины, выданной в чужую сторону» выражения «*Яшмой улыбка моя блестит*» и «*Выйду – о пояс звенит нефрит*» [2] описывают белоснежные зубы девушки и приятный звон нефритовых подвесок, что выражает радость девушки при возвращении домой. В «Песни царства Шао и стран, лежащих к югу от него. Убитая лань на опушке лесной» выражение «*А девичья прелесть, как яшма, блестит*» [2] напрямую сравнивает красоту девушки с яшмой, отражая влюбленность молодого человека.

В «Шицзине» неоднократно встречаются образы яшмы, например: «*Ты подарил мне айвы спелый плод, наливной, Яшмой прекрасной я пояс украсила твой*» и «*Я, о супруг благородный, думой с тобою всегда; Тверд, благороден, как яшма, сердцем же яшмы нежней!*» [2]. Яшма здесь символизирует чистоту, теплоту и изящество, олицетворяя нравственные качества благородного человека, такие как скромность, вежливость и внутреннее достоинство. Также нефрит символизирует удачу и благополучие, олицетворяя счастье и благоприятные события [11, с. 67].

Поэзия посредством богатой палитры образов раскрывает самобытное народное видение архитектуры и глубокое осмысление её форм. Архитектурный образ выступает значимым художественным приемом в «Шицзине», аккумулирующим в себе существенное культурное содержание и эстетическую ценность. Эти образы транслируют восприятие архитектурного искусства древними людьми и их эстетическое отношение к нему. В качестве иллюстрации: в стихах «Малые оды. Новый дворец» *в* выражении «*Кровля как будто фазана полет, как оперение птицы ярка!*» [2] сравнивают взмывающие карнизы здания с птицей, готовящейся к полёту, создавая образ лёгкости и величия древней архитектуры, передавая её динамичность и выразительность. Образ дворца символизирует власть и воплощает стремление людей к богатству и гармонии. В «Песни царства Бинь. Песня о седьмой луне» выражение «*В седьмую – мы в поле сверчка найдем, В восьмую – сверчок уже здесь, под крышей, В девятую он заползает в дом, В десятую – он под постелью слышен!*» [2] ярко передает повседневную жизнь земледельцев в зависимости от смены сезонов. Это отражает гармонию человека с природой и простые эстетические идеи.

В целом архитектурные образы в «Шицзине» несут глубокий культурный смысл и художественную ценность, воплощая стремление к гармоничной и красивой жизни и оказывая влияние на эстетическое восприятие архитектуры последующих эпох.

В заключение отметим, что проведенное исследование позволило глубоко проанализировать литературные образы в «Шицзине».

В статье систематически построена трехмерная система образов астрономических, географических и гуманитарных, преодолев ограничения традиционных исследований единичного образа и раскрыв взаимосвязи между образами и их культурные коннотации.

Установлено, что система образов в «Шицзине» основана на триединой структуре «природа – общество – гуманитарные аспекты», которая отражает древнекитайские философию «человек и природа едины». Система образов несет в себе не только эстетическую функцию, но и содержит глубокую структуру социальной этики и естественного познания.

Астрономические образы (солнце, луна и др.) создают когнитивную структуру времени и пространства, формируя у древних людей знания об устройстве Вселенной. Географические образы (тутовое дерево, олень и др.) воплощают морально-этические нормы древнекитайского общества. Гуманистические образы (нефрит, дворцы и др.) сгущали духовные искания. Эти три измерения образов существуют не изолированно, а взаимодействуют друг с другом, формируя полную систему образов.

Трехмерная аналитическая схема, предложенная в данной статье, не только предлагает новую парадигму для изучения «Шицзина», но и осуществляет методологический прорыв в исследовании образов от фрагментарной интерпретации к построению системы. Данная система демонстрирует уникальную ценность в области культурной коммуникации, ее структурированная интерпретация способствует современной трансформации традиционной китайской культуры и международному диалогу.

В процессе выполнения работы все поставленные задачи были реализованы, что в итоге привело к успешному достижению цели.

Библиографический список

1. Дэн Ю. Культурная интерпретация образа луны в классических песнях на тему любви. *Музыкальное время и пространство*. 2016; № 9: 18.
2. Штукин А.А. *Шицзин – Книга песен:* перевод. Available at: https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&translator_id=122.
3. Ван С. *Шисаньцзя и цзишу*. Пекин: Издательство «Чжунхуа», 1987.
4. Цзя С. Некоторые замечания о художественном приёме фу, би, син в изображении образа луны в «Шицзине». *Вестник Шаньсийского университета*. Серия: философия и социальные науки. 2019; Т. 42, № 6: 47–52.
5. Чу Б. *Полный комментарий к «Шицзину»*. Пекин: Издательство народной литературы, 1999.
6. Чжу Си. *Сборник стихов*. Пекин: Издательство «Чжунхуа Шуцзю», 1958.
7. Ли Фа, Сян Ч. Образ «тутового дерева» в «Шицзине» и его культурный смысл. *Наука о шелководстве*. 2012.
8. Ли Х. Вещи и чувства в «Шицзине». *Обзор известных произведений*. 2024; № 6: 18.
9. У Г. *Интерпретация поэтических смыслов*. Шанхай: Издательство «Чжунхуа Шуцзю», 1959.
10. Дун С. Исследование любовных песен у воды в «Шицзине» – к вопросу о культурном значении образа «воды». *Ланьчжоуский журнал.* 2009: 99.
11. Гуанси, Хунани и Хэнани. *Цыюань.* Пекин: Издательство «Коммерческая пресса», 1998; Т. 3

References

1. D`en Yu. Kul'turnaya interpretaciya obraza luny v klassicheskih pesnyah na temu lyubvi. *Muzykal'noe vremya i prostranstvo*. 2016; № 9: 18.
2. Shtukin A.A. *Shiczin – Kniga pesen:* perevod. Available at: https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&translator_id=122.
3. Van S. *Shisan'czya i czishu*. Pekin: Izdatel'stvo «Chzhunhua», 1987.
4. Czya S. Nekotorye zamechaniya o hudozhestvennom prieme fu, bi, sin v izobrazhenii obraza luny v «Shiczine». *Vestnik Shan'sijskogo universiteta*. Seriya: filosofiya i social'nye nauki. 2019; T. 42, № 6: 47-52.
5. Chu B. *Polnyj kommentarij k «Shiczinu»*. Pekin: Izdatel'stvo narodnoj literatury, 1999.
6. Chzhu Si. *Sbornik stihov*. Pekin: Izdatel'stvo «Chzhunhua Shuczyu», 1958.
7. Li Fa, Syan Ch. Obraz «tutovogo dereva» v «Shiczine» i ego kul'turnyj smysl. *Nauka o shelkovodstve*. 2012.
8. Li H. Veschi i chuvstva v «Shiczine». *Obzor izvestnyh proizvedenij*. 2024; № 6: 18.
9. U G. *Interpretaciya po`eticheskih smyslov*. Shanhaj: Izdatel'stvo «Chzhunhua Shuczyu», 1959.
10. Dun S. Issledovanie lyubovnyh pesen u vody v «Shiczine» – k voprosu o kul'turnom znachenii obraza «vody». *Lan'chzhouskij zhurnal.* 2009: 99.
11. Guansi, Hunani i H`enani. *Cyyuan'*. Pekin: Izdatel'stvo «Kommercheskaya pressa», 1998; T. 3

Статья поступила в редакцию 02.06.25

УДК 821.161 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-439-442

Chamsedinova G.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: chamsedinova@yandex.ru*

SOME FEATURES OF V. MAYAKOVSKY'S POETIC LANGUAGE. The article is dedicated to an analysis of innovative principles of Vladimir Mayakovsky's poetic language formation. The main thesis is that Mayakovsky, starting from the futuristic practice of "de-aestheticization", developed a unique system that brings book and spoken language closer together. The author explores in detail the key mechanisms of this language renewal: the polemically pointed use of symbolic words through personification and reinterpretation in a new context; the systematic incorporation of low street vocabulary into high tragic or satirical pathos, often using puns; mixing of high and colloquial vocabulary, including the special pronunciation of archaisms, and the syntax of colloquial speech to enhance expression and modernity of sound; active word-making, mainly the creation of "potential words", the roots of which lie in the living conversational element and serve expression, outrage and doubling of semantic energy. It is concluded that Mayakovsky's goal was to create a new realistic poetic language based on a revision of the relationship between book and spoken elements, and the formation of an oratorical, journalistic style, where the poetic word performs primarily a communicative function, while remaining highly expressive.

Key words: **V. Mayakovsky, de-aestheticization, poet, image, futurism, art, neologisms, personification, gradation, meaning**

***Г.Ш. Чамсединова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: chamsedinova@yandex.ru*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА В. МАЯКОВСКОГО

Статья посвящена анализу новаторских принципов формирования поэтического языка Владимира Маяковского. Основной тезис заключается в том, что Маяковский, отталкиваясь от футуристической практики «деэстетизации», развил уникальную систему, сближающую книжную и разговорную речь. Автор детально исследует ключевые механизмы этого обновления языка: полемически заостренное использование слов-символов через олицетворение и переосмысление в новом контексте; системное включение низкой лексики улицы в высокий трагический или сатирический пафос; смешение высокой и разговорной лексики, включая особое произношение архаизмов и синтаксис разговорной речи для усиления экспрессии и современности звучания; активное словотворчество, преимущественно создание «потенциальных слов», корни которого лежат в живой разговорной стихии и служат экспрессии, эпатажу и удвоению смысловой энергии. Делается вывод, что целью Маяковского было создание нового реалистического поэтического языка, основанного на пересмотре соотношения книжной и разговорной стихий, и формирование ораторского, публицистического стиля, где поэтическое слово выполняет прежде всего коммуникативную функцию, оставаясь при этом высоко экспрессивным.

Ключевые слова: **В. Маяковский, деэстетизация, поэт, образ, футуризм, искусство, неологизмы, олицетворение, градация, смысл**

Актуальность исследования языковых новаций В.В. Маяковского сохраняется в силу их глубокой связи с фундаментальными вопросами динамики языка, коммуникативных стратегий искусства и творческого потенциала языковой системы. Как живая и постоянно эволюционирующая структура язык требует изучения радикальных экспериментов, подобных тем, что проводил Маяковский. Его стремление сделать поэзию действенным, «ораторским» инструментом прямого общения с массовым читателем, превратив фамильярно-бытовую речь в поэтическую ценность (по определению Г.О. Винокура), напрямую соотносится с современными поисками эффективных коммуникативных стратегий в искусстве, проблемой преодоления разрыва между элитарной и массовой культурой и роли художника в обществе.

Методы анализа его конкретных приемов (каламбуры, основанные на столкновении прямого и переносного значения или фразеологии: «заразить величием», «эстетика наоборот», олицетворение через необычное словообразование: «скрипкины речи», смешение стилей) предоставляют ценные инструменты для интерпретации не только его творчества, но и других поэтов-новаторов и сложных текстов с языковой игрой.

Изучение новаторского языка Маяковского остается актуальным, так как дает ключи к пониманию механизмов обновления языка под влиянием художника, поиска новых путей коммуникации искусства с аудиторией, экспансии творческого потенциала языковой системы и отражения культурно-исторических сдвигов в языковом эксперименте как в ретроспективе, так и в контексте современных практик.

Целью настоящей статьи является изучение некоторых особенностей поэтического языка В. Маяковского и определение способов и возможности применения в языке поэзии футуризма элементов деэстетизации и их символического наполнения.

При исследовании были использованы различные методы анализа языка поэтического текста: структурный, типологический, мотивный, сравнительно-сопоставительный.

Задачи исследования:

– выявить и систематизировать основные языковые новации в поэтическом языке В.В. Маяковского, связанные со стратегией деэстетизации (каламбуры, олицетворение через необычное словообразование, смешение стилей, дисфемизация клише);

– определить специфические способы и механизмы реализации деэстетизации у Маяковского;

– проанализировать и классифицировать авторские неологизмы Маяковского, сфокусировавшись на концепции «потенциальных слов»;

– исследовать стратегию стилевого синтеза («высокого» и «низкого» регистров) в поэзии Маяковского;

– определить специфику языковых новаций Маяковского в контексте русского футуризма.

Научная новизна исследования заключается в комплексном и системном анализе языковых новаций Маяковского, выявлении их глубинных механизмов, связей с живой речью, специфики по сравнению с другими футуристами и их подчиненности единой задаче создания нового типа реалистического поэтического языка с ярко выраженной коммуникативной и публицистической функцией.

Теоретическая значимость исследования состоит в возможности дальнейшего исследования особенностей поэтического языка В.Маяковского, наполненного глубоким смыслом и символическим звучанием. Детальное исследование механизмов «деэстетизации» (не просто снижения, а полемического переосмысления слов-символов через олицетворение и контекстный сдвиг), концепции «потенциальных слов» (в отличие от окказионализмов) и стратегии синтеза «высокого» и «низкого» регистров речи углубляет понимание закономерностей эволюции поэтического языка в переломные исторические периоды.

Практическая значимость заключается в том, что материалы и выводы работы могут быть использованы при разработке курсов по истории русского литературного языка, стилистике, лингвистическому анализу текста, а также в преподавании русской литературы XX века для демонстрации конкретных механизмов обновления поэтической речи. Методы анализа, апробированные на материале Маяковского (выявление функций деэстетизации, интерпретация грамматических «нарушений» как художественного приема, анализ смешения стилей), представляют ценность для практики литературоведческого и лингвистического комментирования сложных поэтических текстов. Понимание коммуникативных стратегий Маяковского, его опыта претворения фамильярно-бытовой речи в собственно поэтическую ценность актуально для современных практик в области публицистики, медиатекстов и сценической речи, где стоит задача достижения экспрессии и прямой действенности слова.

Владимир Маяковский осознавал насущную необходимость создания принципиально новой поэтической системы, адекватной запросам формирующегося массового читателя в революционную эпоху. Его эстетическая программа предполагала радикальный разрыв с традиционным «литературным языком», воспринимаемым как искусственное образование, оторванное от живой речевой стихии улицы и обслуживающее узкие салонные интересы. Он считал, что надо решительно расставаться с «тем языком, который выдуман интеллигенцией, который был разъединен от языка улицы, от языка масс и назывался литературным языком. Тем, который замыкался узким кругом салонов и интересами салонов...» [1, с. 425].

Ключевым механизмом обновления поэтики стала стратегия деэстетизации, заключавшаяся в намеренном перемещении лексем и устойчивых словесных комплексов, обладавших устоявшимся символическим капиталом в предшествующей литературной традиции, в семантические контексты с отчетливо сниженной, вульгарной коннотацией: «Небо опять иудит пригоршнью обрызганных предательством звезд», «Пусть земля кричит, в покое обабившись». Хотя данный прием использовался и другими футуристами (например, Д. Бурлюком: «Небо – труп!», «Звезды – черти – пьяные туманом»), Маяковский трансформировал его, выйдя за рамки простого сравнения. Он полемически заострил прием, избрав в качестве основного инструмента олицетворение, где слова-символы становились ядром развернутой метафоры. Это позволяло заместить их абстрактно-условное содержание конкретно-чувственным, предметным образом, что особенно рельефно проявилось в поэме «Облако в штанах». Подобное переосмысление служило не просто нивелированию эстетического ореола, а его сложной символической трансформации для раскрытия ключевых тем, таких как предчувствие революции: «На небе, *красный, как марсельеза*, вздрагивал, *околевая*, закат». Маяковский осуществил не простое копирование «языка улицы», а его системную интеграцию в стилистическую и композиционную ткань произведения, элевируя разговорную и даже грубую лексику до уровня выражения высокого трагического пафоса:

Послушайте!
Ведь, если звезды зажигают –
значит – это кому-нибудь нужно?
Значит – кто-то хочет, чтобы они были?
Значит – кто-то *называет эти плевочки жемчужиной?*
(«Послушайте!»)

Его новаторство проявилось и в синтезе разнородных стилистических пластов: совмещении высокой поэтической лексики с разговорной, что придавало текстам необычайную экспрессию и обновляло звучание архаизмов: «В терновом венце революций грядет шестнадцатый год...».

Согласно свидетельству К.И. Чуковского, В.В. Маяковский применял фонетическую актуализацию к архаичной лексике, «старославянское «грядет» произносил «грядёт», отчего оно становилось современным и действенным» [2, с. 502]. Эта фонетическая модификация способствовала семантическому обновлению лексемы, придавая ей современную действенность. Данный эффект усиливался синтаксической интеграцией традиционных поэтизмов в конструкции, характерных для разговорного дискурса (в частности, эллипсисы), что обеспечивало их адаптацию к новой языковой парадигме.

Стратегия стилевого синтеза, основанная на конвергенции высокой и низкой лексики, выполняла у Маяковского также сатирическую функцию. Ключевым инструментом сатиры выступали каламбуры, эксплуатирующие лексическую полисемию, фразеологическую связанность значения, контекстуальное столкновение прямого и переносного смыслов. Ярким примером служит фрагмент из «Гим-

на обеду», где ирония направлена на обывателя, равнодушного к патриотической риторике и ужасам войны:

Желудок в панаме! Тебя ль *заразят*
величием смерти для новой *эры*?!

Глагол заразить подвергается семантической контаминации: его фразеологически связанное значение (заразить воодушевлением = внушить, пробудить) накладывается на буквальное (заразить болезнью). Этому способствует синонимическая связь (заразиться ≈ заболевать) и окказиональный характер словосочетания заразить величием (образованое по аналогии с устойчивыми оборотами, но не являющееся фразеологизмом).

Существительное желудок используется каламбурно: актуализируется как прямое значение (орган пищеварения), так и метонимическое (символ сытости, физиологического существования, «человек-желудок»). Метафора «желудок в панаме» служит гиперболизации образа самодовольного мещанина.

Особую критику Маяковского вызывали десемантизированные поэтизмы – элементы высокой лексики и крылатые выражения, превратившиеся в стилистические шаблоны из-за неоправданного употребления в псевдопатетических контекстах. Подобные единицы поэт подвергал интенциональной дисфемизации – намеренному перемещению в сниженный семантический контекст. Прием включал метафорическую редукцию: буквальное прочтение и семантическую экспансию (расширение) исходного метафорического значения, что вело к его деконструкции. Пример из стихотворения «О поэтах»: Но денно и нощно/ *жгут и жгут*/ сердца неповинных людей *«глаголами»*./…Спрашивается – *прожёг? / Прожёг! /* И сердце и даже бок!

Крылатое выражение «глаголом жечь сердца людей» А.С. Пушкина переводится в вульгарно-бытовой регистр.

Абстрактная метафора «жечь сердца» (воодушевлять) подвергается буквализации и гиперболизации до физического воздействия («прожёг сердце и бок»).

Это создает сатирический гротеск, разоблачая пустоту и вредоносность риторики поэтов, использующих изжившие себя патетические клише.

Таким образом, опираясь на авангардистский принцип деэстетизации, В.В. Маяковский эволюционировал в сторону создания новой реалистической поэтической идиоматики. Ее фундаментом послужила кардинальная ревизия сложившейся диглоссии – традиционного соотношения книжной и разговорной стилистических подсистем русского языка. Как точно сформулировал Г.О. Винокур, стратегической целью поэта являлось «претворение фамильярно-бытовой речи в собственно поэтическую ценность и средство громкой публицистической беседы с современниками» [3, с.134].

Важнейшей дифференцирующей чертой идиостиля Маяковского выступает высокая концентрация авторских неологизмов. Терминологически корректнее классифицировать эти словообразовательные инновации как окказиональные (единичные, ситуативные) и преимущественно потенциальные слова (слова, возможные с точки зрения продуктивных моделей языка, но не зафиксированные в узусе). Хотя данная черта отчасти наследует футуристическую традицию, ее глубинный генезис обусловлен эксплуатацией ресурсов живой разговорной речи, где аналогичные окказиональные дериваты возникают регулярно.

Потенциал языковой системы к генерации новых единиц по существующим словообразовательным моделям позволил Г.О. Винокуру ввести и обосновать термин «потенциальные слова» применительно к речетворчеству Маяковского. Корпусный анализ подтверждает, что абсолютное большинство его лексических инноваций образовано по высокопродуктивным и легко идентифицируемым моделям, что и определяет их статус как потенциальных. Это принципиально отличает их от окказионализмов в узком смысле (типа хлебниковских *босень, бесень, верязь, златовея*), которые либо нарушают словообразовательные нормы, либо созданы по непродуктивным/архаичным моделям, обладая высокой степенью индивидуальной уникальности и слабой предсказуемостью. Потенциальные слова Маяковского, напротив, характеризуются морфологической прозрачностью и системной интегрируемостью в языковую ткань, отражая скрытые возможности словообразующего механизма русского языка, актуализированные под влиянием разговорной стихии.

В поэзии Маяковского ключевым приёмом олицетворения, оживляющим и очеловечивающим предметы, становится необычное использование притяжательных прилагательных (на -ов/-ев/-ин/-ын). Поэт наделяет ими слова, которым этот признак принадлежности грамматически несвойственен (*скрипкины речи, губы вещины, бумажкин вид, пахоткины плевки*.). Этот прием стирает грань между человеком и вещью в создаваемом поэтом мире, причем семантика самого определяемого слова часто содержит компоненты одушевленности, что усиливает эффект. Аналогично нарушаются и внутренние границы разряда притяжательных прилагательных (*поэтино сердце, ноздри метранпажины, ящерьи*). Такие контаминации эксплуатируют «слабые места» речевой нормы, где нарушения возможны и в разговорной речи часты. Подобные окказионализмы являются мощным художественным средством, создающим, по выражению О.Н. Тынянова, «колеблющиеся признаки значения» [4, с. 68] – одновременное ощущение разных смыслов, как в примере глазки главврачьи (где сочетаются одушевленность «глазки» и принадлежность «главврачьи»):

Но светятся счастьем глазки *главврачьи*
(«Ответ на “Мечту”»)

Таким образом, «происходит умножение фокусов внимания, основанное на намеренно сконцентрированной неоднозначности смыслового набора» [5, с. 100].

Значительный пласт потенциальных слов Маяковского составляют приставочные глаголы. Приставка здесь выполняет не только словообразовательную функцию, но и служит экспрессивно-стилистическим маркером. Яркий пример – активное использование форманта *вы-* (выржать, вылязгивать, вырыться, выгрязнить, выникнуть). Особенно заметна экспрессия приставки, когда новый приставочный глагол замещает обычный бесприставочный: саблю *выострит* («Сплошная неделя») вместо наострить, *выкрепить* гнев («Парижская коммуна»). Это усиливает семантику действия и динамику контекста.

Суффиксы экспрессивной и эмоциональной оценки в потенциальных словах нередко становятся основой для стилистической фигуры градации. Последовательное использование суффиксов (-ищ-, -чик-, -ов-, -ок-) создает нарастание или убывание образа, как в примерах: *Вавилонищ/Вавилончиков/Вавилонов* (демонстрируя масштаб) («Война и мир») и *канавищ/канав/канавок* (градация размера или восприятия) («Стихотворение о Мясницкой, о бабе и о всероссийском масштабе»). Таким образом, словообразовательные эксперименты Маяковского – сознательное нарушение нормы в её «слабых позициях» – превращаются в сильнейшие художественно-речевые средства, обогащающие поэтический язык яркостью, динамикой и многозначностью.

В заключение следует отметить, что несмотря на то, что поэтическое слово в первую очередь ориентировано на эстетическую функцию, В.В. Маяковский сознательно строит свои произведения так, «как если бы они были коммуникативны» [6, с. 109], то есть с ярко выраженной установкой на сообщение, реализацию коммуникативной функции языка. Это смещение акцента в сторону коммуникативности, придающее стихам характер ораторского выступления, публичного призыва или диалога с массовым адресатом, является ключевой особенностью его поэтики. Для достижения этого эффекта Маяковский активно использует целый арсенал выразительных средств: гиперболизированные детали, слова с суффиксами экспрессивной и эмоциональной оценки, смещения в лексико-грамматических разрядах (особенно притяжательных прилагательных), создание новых «потенциальных» слов (окказионализмов), в том числе экспрессивных приставочных глаголов и слов, образующих стилистическую градацию.

Эти новаторские приемы словообразования и лексического отбора, будь то олицетворяющие вещи нестандартные притяжательные формы (*скрипкины речи, бумажкин вид*), динамичные глаголы с усиливающими приставками (*выострит, выкрепить*) или градационные ряды (*Вавилонищ, Вавилончиков, Вавилонов*), служат не только эстетическому обновлению языка. Они являются мощнейшим инструментом для максимально полного, концентрированного и эмоционально заряженного выражения мыслей и чувств поэта, буквально взрывая привычные языковые нормы в своих «слабых местах». Как точно отмечают исследователи, Маяковский в своем словотворчестве стремился к «удвоению смысловой энергии слова, экспрессии и эпатажу» [7, с. 48]. Его окказионализмы, создающие «колеблющийся признак», не просто передают информацию, они активно воздействуют на читателя/слушателя, вовлекая его в пространство поэтического мира, где границы между человеком и предметом, нормой и новацией размыты.

Кажущееся смещение в сторону коммуникативности на деле становится уникальным синтезом функции сообщения с гипертрофированной эстетической и экспрессивной функцией, где новое слово – это всегда слово-действие, слово-выкрик, призванное не просто донести смысл, но потрясти, убедить и преобразовать восприятие. Его поэзия – это коммуникация, доведенная до высочайшего накала языкового эксперимента, где каждое слово несет удвоенную смысловую и эмоциональную нагрузку, реализуя установку на мощное, почти физическое воздействие поэтической речи.

Полученные результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Проведен комплексный и системный анализ языковых новаций Маяковского, что и составляло научную новизну нашей работы. Представленные материалы могут представлять интерес для литературоведов и лингвистов в теоретическом и практическом плане.

Библиографический список

1. Маяковский В.В. *Выступление в Доме комсомола Красной Пресни, 25 марта 1930*. Available at: http://mayakovskiy.lit-info.ru/mayakovskiy/vystupleniya/rech-39.htm
2. Чуковский К.И. *Современники*. Москва, 1963.
3. Винокур Г.О. *Маяковский. Новатор языка*. Москва, 1943. Available at: https://imwerden.de/pdf/vinokur_mayakovsky_novator_yazyka
4. Тынянов Ю.Н. *Проблема стихотворного языка*. Москва: Ком Книга, 2007.
5. Устинова Т.В. Контекстная обусловленность перераспределения внимания в стихотворной речи и семантика поэтического слова. *Известия ВГПУ*. 2013; № 9 (84): 98–103.
6. Арватов Б.И. *Искусство и производство*. Москва, 1925. Available at: rusneb.ru›catalog/000199
7. Никульцева В.В. Сравнительный анализ неолексиконов Сергея Есенина и Владимира Маяковского. *Вестник МГОУ*. Серия: Русская филология. 2009; № 2: 41–48.

References

1. Mayakovskij V.V. *Vystuplenie v Dome komsomola Krasnoj Presni, 25 marta 1930*. Available at: http://mayakovskiy.lit-info.ru/mayakovskiy/vystupleniya/rech-39.htm
2. Chukovskij K.I. *Sovremenniki*. Moskva, 1963.
3. Vinokur G.O. *Mayakovskij. Novator yazyka*. Moskva, 1943. Available at: https://imwerden.de/pdf/vinokur_mayakovsky_novator_yazyka
4. Tynyanov Yu.N. *Problema stihotvornogo yazyka*. Moskva: Kom Kniga, 2007.
5. Ustinova T.V. Kontekstnaya obuslovlennost' pererаspredeleniya vnimaniya v stihotvornoj rechi i semantika po`eticheskogo slova. *Izvestiya VGPU*. 2013; № 9 (84): 98-103.
6. Arvatov B.I. *Iskusstvo i proizvodstvo*. Moskva, 1925. Available at: rusneb.ru›catalog/000199
7. Nikul'ceva V.V. Sravnitel'nyj analiz neoleksikonov Sergeya Esenina i Vladimira Mayakovskogo. *Vestnik MGOU*. Seriya: Russkaya filologiya. 2009; № 2: 41-48.

Статья поступила в редакцию 08.06.25

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-442-445

***Hu Yanxin**, doctoral postgraduate (Philology), Heilongjiang University (Nangang District, Harbin, China), E-mail: 1373602243@qq.com*

THE IDEA OF ANTHROPOCENTRISM IN A. BELYAEV'S SCIENCE FICTION. The article examines the idea of anthropocentrism in the science fiction of A. Belyaev. The aim of the study is to analyse the anthropocentric thinking implicit in Belyaev's work in terms of human imagination, interspecies differences in biology and technogenic catastrophe, as well as to rethink the social and historical aspects underlying science fiction literature. The main objective of the study is to provide a new perspective for the study of science fiction literature and to re-explore the value of human beings in literature through the study of science fiction works. To address the objectives, this paper intends to systematically examine the discursive representation, historical transmutation and underlying cultural motifs of anthropocentrism in Belyaev's work from the above three perspectives in the light of specific texts from the perspective of literary anthropology.

Key words: **Science fiction, possible worlds, interspecies ethics, anthropocentrism, anti-"God from the Machine"**

***Ху Яньсинь**, докторант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 1373602243@qq.com*

ИДЕЯ АНТРОПОЦЕНТРИЗМА В НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКЕ А.Р. БЕЛЯЕВА

В данной статье рассматривается идея антропоцентризма в научной фантастике А.Р. Беляева. Цель исследования заключается в анализе антропоцентрического мышления, скрытого в творчестве Беляева, с точки зрения человеческого воображения, межвидовых различий в биологии и техногенной катастрофы, а также в переосмыслении социальных и исторических аспектов, лежащих в основе научно-фантастической литературы. Основная задача исследования заключается в том, чтобы предоставить новую перспективу для изучения научно-фантастической литературы и заново исследовать ценность человека в литературе через изучение научно-фантастических произведений. Для решения задач в данной работе предполагается систематическое рассмотрение дискурсивной репрезентации, исторической трансмутации и глубинных культурных мотивов антропоцентризма в творчестве Беляева с разных точек зрения в свете конкретных текстов с позиций литературной антропологии.

Ключевые слова: **научная фантастика, возможные миры, межвидовая этика, антропоцентризм, анти-«Бог из машины»**

Александр Романович Беляев (1884–1942), «отец советской научно-фантастической литературы», как первый в России профессиональный писатель-фантаст сосредоточил свое творчество на первой половине XX века. Научно-фантастическое творчество А.Р. Беляева тесно связано с социалистическим индустриальным строительством России в советский период, когда развитие техники принесло удобства в повседневную жизнь человека и привело к совершенно новому осмыслению и пониманию мира и Вселенной, и эта трансформация мировоззрения выразилась в виде антропоцентрических идей, скрытых в произведениях Беляева.

На сегодняшний день существует множество исследований, посвященных Беляеву, но лишь немногие из них специально рассматривают антропоцентрические идеи в его творчестве.

Актуальность данному исследованию придает возросший интерес к литературной антропологии. Хотя человек на когнитивном уровне признавал свою принадлежность к макроскопическому порядку природы, у него сформировалась ценностная ориентация, которая ставила собственные интересы выше интересов других видов. Эта ценностная ориентация отражена в работах Беляева в форме антропоцентризма. Антропоцентризм как центральное понятие экологической этики в «Философской энциклопедии» объясняется как «(от греч. ἄνθρωπος – человек и лат. centrum – центр) антинаучное, связанное с религией и идеализмом представление о человеке как конечной цели мироздания и центре Вселенной; разновидность телеологии» [1].

Научная новизна работы определяется тем, что впервые исследована антропоцентрическая идея в научной фантастике Беляева с позиций литературной антропологии.

Цель исследования заключается в предоставлении новой перспективы для изучения научно-фантастической литературы и исследовании ценности человека в литературе через изучение научно-фантастических произведений.

Основные задачи исследования:

1. Анализ антропоцентрического мышления, скрытого в творчестве Беляева.

2. Систематическое рассмотрение дискурсивной репрезентации в творчестве Беляева.

3. Систематическое рассмотрение исторической трансмутации в творчестве Беляева.

4. Систематическое рассмотрение глубинных культурных мотивов антропоцентризма в творчестве Беляева в свете конкретных текстов.

Обоснование научных методов – текстовый анализ и литературная этика.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в разработке новой перспективы для изучения научно-фантастической литературы.

Практическая значимость заключается в том, что в том, что автором представлена ценность человека в литературе через изучение научно-фантастических произведений.

I. Возможные миры и человеческое воображение

Возможные миры были предложены немецким философом Г.Ф. Лейбницем в трактате «Теодицея» (1710). Этот термин обозначает логический или метафизический вымышленный мир, описывающий состояния вещей, которые могут существовать при различных условиях. Если рассматривать эти состояния как множество, то действительный мир вместе с другими возможными мирами представляет собой подмножество этого множества, кроме того, что другие возможные миры являются «нереальными, но логически самореферентными» заменителями действительного мира.

Теория возможных миров не только произвела переворот в метафизическом мышлении о природе бытия, но и стала философским ключом для научно-фантастической литературы, позволяющим преодолеть границы реальности. В сочетании с творческой практикой Беляева можно заметить, что теория возможных миров демонстрирует свою объяснительную силу в яркой литературной форме, она одновременно является лабораторией для реконструкции траектории биологической эволюции, препарировальным столом для интерпретации антропоцентризма и зеркальным лабиринтом для исследования природы существования.

Концепция возможных миров расширила временное измерение научной фантастики, превратив его из однонаправленного луча, «указывающего в будущее из настоящего» – в прямую линию, которая может быть продлена беспроводным способом с обоих концов. И в то же время она разрушает единый исторический процесс в абсолютной логике, делая возможной интерпретацию множества «бифуркаций» и предоставляя больше пространства для воображения.

Теория возможных миров позволяет писателям представить множество форм человеческого существования. В научно-фантастических произведениях Беляева есть дочеловеческие цивилизации, основанные на мифах, легендах и теории биологической эволюции: атлант («Последний человек из Атлантиды») и дикарь («Белый дикарь»), а также люди, воскресшие из мертвых: профессор Доуэль, Тома и Брике («Голова профессора Доуэля»), получеловек-полуживотное Ихтиандр («Человек-амфибия») или Хойти-Тойти, у которого человеческий мозг в теле слона («Хойти-Тойти»), и летающий человек с особыми возможностями («Ариэль»), и «человек-призрак, всюду проникающий, неуловимый и неуязвимый» («Гость из книжного шкафа») [2, с. 84], и человек, который «совершенно не спит и может работать без устали двадцать четыре часа в сутки» («Человек, который не спит») [2, с. 15].

Беляев представил себе несколько возможных форм существования человека с помощью возможных миров, «доводя эту вонючую кожу человека до крайней степени бесчеловечности» [3, с. 75]. И даже объединил мифы и легенды с теорией биологической эволюции Дарвина (в конце рукописи Ларисона последний атлант встречается с дикарями: «Здесь живут белокурые люди в одеждах из звериных мехов. Это дикари, которые делают грубые топоры и ножи из отесанных камней» [4, с. 130–131]. Рукопись хорошо обработана: «Кто знает, может быть, когда-нибудь и они станут такими же людьми, как атланты!» [4, с. 131]), чтобы исследовать глубокое продолжение человеческой цивилизации. И в его работах начинает прослеживаться антропоцентрическое мышление.

II. Межвидовые различия и идентичность

Помимо многочисленных фантазий о людях, о которых говорилось выше, в творчестве Беляева встречаются изображения внеземных существ.

В «Прыжок в ничто» на Венере обитают крупные животные: там есть большая черепаха с головой величиной с быка и шеей толщиной с ногу слона, насекомые размером с гусей. По сравнению с ними человек кажется очень маленьким: «Здесь чувствуешь себя Гулливером в стране великанов» [5]. В книге «Звезда КЭЦ»: «Земные карлики превращались в гигантов и наоборот, земные древесные великаны превращались в карликов» [6, с. 173].

Разница во внешнем виде и размерах между земными и инопланетными существами вызвала у человечества огромный концептуальный шок. Появление инопланетной жизни означает, что Земля больше не является единственным миром с жизнью, а человек – не единственный примат во Вселенной. Существует большая разница между человеческими взглядами, идеями, языками и т. д. и инопланетными цивилизациями, что даже человек не может назвать его на своем языке. В романах высшие цивилизации Венеры часто называются «шестирукими», что похоже на то, как Гэри окрестил пришельцев «гептаподами» в книге «История твоей жизни» Тед Чана.

Воображение о других высоких и разумных инопланетных цивилизациях встречается и в других произведениях научной фантастики: в «Машине времени» Герберта Уэллса земные существа когда-то были огромными в далеком прошлом, а в романе Лю Цысиня «Задача трех тел» трисоляриане очень интеллектуальные. «Те чужаки – жители Утопии, монстры или просто незнакомцы, которые отличаются от других – они зеркало расы, так же как странная страна – зеркало человеческого мира. Но это зеркало не просто отражает, оно еще и искажает, подобно чреву девственницы, генератору таинственных изменений: это зеркало – печь» [7, с. 4]. Появление инопланетной жизни – результат воображаемой проекции человечества на вселенную, отличную от человеческой, что знаменует собой крах устоявшихся ценностей и мировоззрений, подразумевая потенциальную угрозу субъективному положению человека в природе, а идея антропоцентризма сталкивается с огромным ударом, но это лишь понижение, а не полное устранение.

На Венере, хотя человечество и потеряло свое преимущество в размерах, оно переломило ситуацию и с помощью мудрости обеспечило себе определенное жизненное пространство. Будь то адаптация и модификация венерианской среды или использование оружия для убийства «шестирукого», все они отражают субъективную инициативу человека перед лицом природы. Модификация природной среды отражена и в книге «Подводные земледельцы», где человек пытается построить город в море с помощью подводной лодки, что расширяет поле жизни для человека, а для морских существ это подобно появлению новых обитателей в море.

Пересечение различных организмов неизбежно приведет к конфликту, и если в разгар этого конфликта необходимо построить новую модель равновесия, то придется прибегнуть к межвидовой этике. Межвидовая этика – это концепция экологической этики, которая подчеркивает, что «этические отношения между различными видами не должны определяться стандартами межличностных отношений в плане прав и обязанностей, а должны следовать этическим нормам, принадлежащим каждому виду в соответствии с положением различных видов в биосфере» [8, с. 4]. В книге «Подводные земледельцы» осьминог ранил человека, краб куснула собаку, и в конце концов осьминога, ранившего человека, убивал человек, а крабу отрывали ногу. Человечество на время вырвалось из кризиса в океане и сумело выбраться из пугающей ситуации, но в глазах «коренных обитателей» моря – это не что иное, как инопланетное вторжение.

«Забота научной фантастики об окружающей среде и природе не совпадает с традиционной экологической литературой; она основана на антропоцентризме, а не на идеале межвидовой этики. Это было бы частью построения самой теории научной фантастики и рациональным контрапунктом современным теориям экологической этики» [9, с. 105]. Соответственно, возникает проблема межвидовой этики: «В устоявшихся этических конвенциях люди ошибочно используют владение дискурсом для возвышения собственной ценности и обесценивания других существ, а также используют мораль межличностной этики для предъявления требований и обвинений нелюдям. Такое использование принципов межличностной этики для объяснения проблем межвидовой этики является теоретической ошибкой» [8, с. 47]. Более серьезные межвидовые этические проблемы связаны с различиями между людьми и постчеловеками. Постчеловек Беляева – это «рекомбинантный человек», сформированный с помощью анатомических и медицинских средств, таких как трансплантация органов, и, соответственно, возникает ряд проблем, связанных с идентичностью.

Первое – это растворение идентичности. «Различные воплощения человека взаимосвязаны с животными и машинами в почти бесконечном количестве комбинаций, никогда не имея простого тождества и не путем воспроизводства» [10, с. 84], в мифологических произведениях нет недостатка в архетипах близнецов, а эта тема представлена в рамках научно-фантастической литературы в виде «рекомбинантного человека». В творчестве Беляева появление «рекомбинантного человека» размывает границы понятия человечество: «эти получеловеческие существа, однако способны помочь нам понять и правильно отреагировать на различия между людьми и этими существами в более позитивном ключе. Персонажи этого типа фантастики все равно отклоняются от стандартной человеческой модели» [3, с. 75], однако эти отклонения невозможно устранить, и они приводят к когнитивному дисбалансу между самоидентичностью и идентичностью другого в «рекомбинантном человеке», что, в свою очередь, приводит к проблемам с идентичностью.

В книге «Голова профессора Доуэля» голова Брике и тело Анжелики Гай образуют «рекомбинантного человека», у которого, по словам Ларе, «Выше колье – неизвестная мне голова женщины, ниже – знакомое, изученное мной до мельчайших деталей, линий и форм тело Анжелики Гай» [11, с. 132]. Противоречивое расхождение головы и тела не редкость в случае с «рекомбинантным человеком»: «разве не мог остаться в теле Анжелики Гай автоматизм движений, как-то закрепившийся в двигательных нервах?» [11, с. 110].

То же самое происходит и с Хойти-Тойти, который имеет человеческое тело с мозгами слона. В человеческом восприятии он «гениальнейший из слонов, когда-либо существовавших на земле, и, наверно, самое гениальное из всех животных» [2, с. 219], но его восприятие себя оставалось человеческим: когда-то он был человеком, и не просто человеком, а человеком с чувством собственного достоинства. Это создает неразрешимое противоречие с человеческим восприятием. А поскольку они отличаются от людей в традиционном понимании, их интеграция в современное общество была затруднена.

В случае с рассказом «Белый дикарь» у дикаря Адама тело отличалось от нормы: грудь была необычайно широкой, подошвы ног густо мозолистыми, щеки и даже лоб покрывали пушистые волосы. И все эти черты указывали на то, что он создан для первобытного общества. Он может лишь пытаться контролировать свою природу в цивилизованном обществе, но ему все равно трудно приспособиться: халаты и брюки сковывают его, он любит есть сырое мясо и пить сырую воду, но боится поездов, машин. С точки зрения Адама можно увидеть его базовые знания о современном цивилизованном обществе: на равнинах живут многолюдные и занятые странные люди, а для него дни, когда он наслаждался природой и свободой в горах, самые счастливые, а собаку он любит так сильно, что неразлучен с ней и даже спит вместе с ней.

Когда пересекаются цивилизации разных эпох, даже один и тот же вид может породить непреодолимые противоречия: неспособность Адама понять город и человечество, по сути, то же самое, что и неспособность человечества понять природу и его самого, даже с эволюционной точки зрения его разочарование было бы более глубоким, болезненным и изолирующим, а противоречие коренилось бы в том, что эти двое различались в своих самых базовых социальных представлениях.

Проблема идентичности коренится в том, что человек «принюхивается» и приглядывается к нечеловеческому и связана с внешней средой, такой как общество и культура. В творчестве Беляева, несмотря на то что он придает большое значение видимой экологической среде, человек все же является приматом всего живого, и человечество не совсем безразлично к своему статусу, и, сталкиваясь с незнакомой экологической средой, оно модифицирует ее ради собственного жизненного пространства; при встрече с другими видами, которые, возможно, угрожают существованию человека, люди пытаются победить и отразить их; при встрече с нечеловеческими особями, которые слабее людей и не представляют угрозы для человека, люди пытаются взять их под контроль... Все это проистекает из эгоцентричного культурного менталитета людей, а наука и техника – это скипетр, с помощью которого люди поддерживают свою корону, и антропоцентричное мышление бессознательно проявляется в полной мере.

III. «Творец» и анти-«Бог из машины»

Научно-технический прогресс постепенно превратил давние фантазии человечества в реальность с помощью науки и техники, говорит Качинский в книге «Властелин мира»: «Чудеса, фантазии и химеры мы воплотили в жизнь» [12, с. 178]. В книге «Человек, потерявший лицо» человек может изменить свою внешность с помощью медицины, а в книге «Голова профессора Доуэля» человечество может воскресить голову человека и воссоединить ее с телом другого человека как новое человеческое существо. Таким образом, подмена науки и техники божественным – еще одно веское доказательство антропоцентризма Беляева, который выражается в двух основных формах: образ «Творца» в обыденной жизни и сознание анти-«Бог из машины» в контексте катастроф.

Понятие «Творец» является одним из центральных в человеческой цивилизации для объяснения происхождения мира, его значение менялось по мере развития культуры, религии и философии. В области религии «Творец» рассматривается как высший творец, например, христианский Бог или китайский мифологический Нюва, каждый из которых наделен всемогуществом и высшей благостью. В эпоху становления науки это понятие часто использовалось метафорически как закон природы или изначальная динамика Вселенной. Кроме

того, образы Творца в литературе и искусстве (например, «Франкенштейн, или Современный Прометей») еще больше расширяют их символическое значение, исследуя границы между творчеством и этикой. Таким образом, «Творец» – это не только объект веры, но и отражение вечного поиска человечеством сути бытия, сочетающего в себе святость, проницательность и культурное разнообразие.

В книге «Человек-амфибия» хирург Сальватор способен творить чудеса. В его руках власть над жизнью и смертью. Он делает хромым новые ноги, ноги из плоти и крови; он дает слепым глаза, зоркие, как у орла, и даже воскрешает мертвых. По этой причине многие индейцы почитали его как «Бога». Стоит отметить, что Сальватор является выходцем из Аргентины – страны с официальным языком испанским. Сакулина Е.А. и Мякишева С.С. отметили, что Сальватор в испанском языке – это символ Христа [13], таким образом, это имя перекликается с образом «Бога» и «Творца» в тексте.

Постановка Беляевым образа Творца не случайна. В его произведениях функции, сходные с функциями Творца, обычно выполняют ученые, которые совмещают миссию спасения человечества, преобразования природы, изучения прошлого и создания будущего. Если человек находится в центре всех отношений в природе, то ученые, несомненно, находятся в центре этого кластера человеческих существ, и таким образом, в какой-то степени «наукоцентризм» может быть достижим. Однако ученые не относятся только к кластеру, а связаны с наукой и технологиями, стоящими за ними. И то уважение, которое человечество питает к ученым, как раз и означает, что человечество преклоняется перед наукой и технологиями. Таким образом, под эгидой ученого-«Творца» науки и техники достаточно, чтобы заменить собой Бога и стать частью человеческой веры. Ученый также воплощает инструментальную рациональность креативной философии Беляева, которая тесно связана со строительством социалистической промышленности в России в советский период.

Однако наука и техника – это не лампа Аладдина, которая может исполнить все фантазии людей по своему желанию. Наука и техника не обладают самосознанием, что является как преимуществом, так и недостатком, а значит, технологических ограблений полностью избежать не удастся. В конце повести «Роковые яйца» Булгакова, когда возникает технологическая катастрофа, хотя ее невозможно предотвратить человеческими силами, к счастью, кризис разрешается с помощью природных факторов, не зависящих от человека. Беляев, также выходец из теологической семьи, в своих работах ставит точку в анти-«Бог из машины».

Термин «Бог из машины» (Deus ex machina) происходит из классического греческого театра и первоначально означал отстранение актера, играющего бога, от сцены с помощью сценического механизма, чтобы насильственно вмешаться в сюжет и разрешить конфликт. Сейчас этот термин используется для обозначения произведений литературы, кино, телевидения или повествования, в которых автор использует внезапные внешние силы (такие как совпадения, сверхъестественные вмешательства или незапланированные повороты сюжета), чтобы поспешно разрешить конфликт или продвинуть развязку.

В книге «Властелин мира» Штирнер использовал технологии, чтобы контролировать других, затем раскаялся и был побежден использованием технологий Качинским, в повести «Вечный хлеб» тесто было аномально раздуто и распространилось по всей стране, и именно профессора Бройер и Шмидт в конечном счёте положили конец этой катастрофе с помощью технологий. В книге «Голова профессора Доуэля» профессор Керн решил покончить с жизнью, чтобы положить конец всему, в книге «Прыжок в ничто», когда Земля столкнулась с катастрофой, мифический Ноев ковчег из Ветхого Завета не появился, и тогда человечество осознало важность науки и техники: «Но эта же техника может дать нам и выход, открыть путь к спасению. Мы заставим технику оказать нам эту последнюю услугу» [5, с. 17].

Работа Беляева передает его собственное материалистическое мировоззрение: хотя человек и достиг «божественности» благодаря технологиям, в случае технологической катастрофы ему придется вернуться к положению человека, который все-таки не бог, и признать собственную ограниченность, а в век технологий преодолеть ее может только сама наука и техника, и спасти человечество способен только сам человек. Подчеркивая субъективную позицию человека, он полон размышлений о «технологической теории» и современности, и писатель предупреждает людей, что в процессе науки и техники нет Бога, на которого можно положиться, поэтому, только если у научно-технических работников будет сильное чувство научно-технической этики и профессиональной этики, они смогут в определенной степени уменьшить научно-техническую катастрофу.

Поэтому, хотя в произведениях Беляева нет недостатка в фантастических и сюрреалистических элементах, не вызывает сомнений его стремление подчеркнуть субъективную инициативу человека, что соответствует социальному фону того времени и связано с идеологией Просвещения.

В заключение отметим, что в научно-фантастических произведениях Беляева нетрудно обнаружить скрытые за его текстами антропоцентрические идеи, большинство из которых определяются взаимоотношениями человека с другими видами. Антропоцентризм в произведениях Беляева проявляется в основном в нескольких аспектах, таких как центр человеческого сознания, центр человеческого вида и центр человеческих интересов, которые находят свое конкретное воплощение в человеческом взгляде на все в мире, стремлении человека занять доминирующее положение в отношениях с другими видами, постановке интересов человека на первое место при столкновении с опасностями и конфликтами. С более макроскопической точки зрения появление науки и техники позволило пересмотреть отношения между людьми и богами, и нередко наука и техника создают и заменяют богов. Уважение к науке и технике отражено не только в творчестве Беляева, но и является довольно распространенной темой в русской научной фантастике того же периода, а также тесно связано со строительством социалистической промышленности в России в советский период.

Таким образом, наши исследования показывают ценность изучения антропоцентрических идей в научной фантастике Беляева с позиции литературной антропологии, что, собственно, и составляет научную новизну работы. Тем самым в статье представлена новая перспектива для изучения научно-фантастической литературы, что позволило автору заново исследовать ценность человека в литературе через изучение научно-фантастических произведений. Последнее и составляло цель данной работы.

Само достижение цели работы приводит нас к возможности использовать рассматриваемую новую перспективу для изучения научно-фантастической литературы для дальнейших исследований. Представленная нами работа может быть интересна для литературоведов, изучающих антропологическое мышление, скрытое в творчестве различных писателей.

Библиографический список

1. *Философская энциклопедия:* в 5 т. 1960–1970. Available at: http://philosophy.niv.ru/doc/encyclopedia/philosophy/fc/slovar-192-5.htm#zag-158
2. Беляев А.Р. *Изобретения профессора Вагнера*. Москва: Издательство АСТ, 2022.
3. Маргарет Этвуд. *В других мирах: научная фантастика и человеческое воображение*. Перевод Цай Сиюань, Ву Хоупин. Чжэнчжоу: Издательство Хэнаньского университета, 2017.
4. Беляев А.Р. *Последний человек из Атлантиды*. Москва: Издательство АСТ, 2023.
5. Беляев А.Р. Прыжок в ничто. *Собрание сочинений*: в 5 т. Ленинград, 1985**;** Т. 5**.**
6. Беляев А.Р. *Звезда КЭЦ*. Москва: Издательство АСТ, 2023.
7. Дарко Сувин. *Метаморфозы научной фантастики: поэтика и история литературного жанра.* Хэфэй: Аньхойское издательство литературы и искусства, 2011.
8. Ли Мэй. *Дух экологической этики в литературе нового времени*. Пекин: Издательство «Социальные науки Китая», 2016.
9. *Карта будущего теории научной фантастики.* Под ред. Ву Янь. Чунцин: Издательство Чунцинского университета, 2023.
10. *Введение в научную фантастику.* Под ред. Ли Гуани. Чунцин: Издательство Чунцинского университета, 2023.
11. Беляев А.Р. *Голова профессора Доуэля*. Москва: Издательство АСТ, 2024.
12. Беляев А.Р. *Властелин мира. Продавец воздуха: Романы*. Москва: Мартин, 2022.
13. Сакулина Е.А., Мякишева С.С. Антропонимикон советских фантастических романов (на материале произведений А.Н. Толстого и А.Р. Беляева). *Российский университет в неустойчивом мире: глобальные вызовы и национальные ответы:* материалы национальной научно-практической конференции. Иваново: Ивановский государственный университет, 2019: 399–406.

References

1. *Filosofskaya `enciklopediya:* v 5 t. 1960-1970. Available at: http://philosophy.niv.ru/doc/encyclopedia/philosophy/fc/slovar-192-5.htm#zag-158
1. Belyaev A.R. *Izobreteniya professora Vagnera*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2022.
2. Margaret `Etvud. *V drugih mirah: nauchnaya fantastika i chelovecheskoe voobrazhenie.* Perevod Caj Siyuan', Vu Houpin. Chzh`enchzhou: Izdatel'stvo H`enan'skogo universiteta, 2017.
3. Belyaev A.R. *Poslednij chelovek iz Atlantidy*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2023.
4. Belyaev A.R. Pryzhok v nichto. *Sobranie sochinenij*: v 5 t. Leningrad, 1985**;** T. 5**.**
5. Belyaev A.R. *Zvezda K`EC*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2023.
6. Darko Suvin. *Metamorfozy nauchnoj fantastiki: po`etika i istoriya literaturnogo zhanra.* H`ef`ej: An'hojskoe izdatel'stvo literatury i iskusstva, 2011.
7. Li M`ej. *Duh `ekologicheskoj `etiki v literature novogo vremeni.* Pekin: Izdatel'stvo «Social'nye nauki Kitaya», 2016.
8. *Karta buduschego teorii nauchnoj fantastiki.* Pod red. Vu Yan'. Chuncin: Izdatel'stvo Chuncinskogo universiteta, 2023.
9. *Vvedenie v nauchnuyu fantastiku.* Pod red. Li Guani. Chuncin: Izdatel'stvo Chuncinskogo universiteta, 2023.

10. Belyaev A.R. *Golova professora Dou`elya*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2024.
11. Belyaev A.R. *Vlastelin mira. Prodavec vozduha: Romany*. Moskva: Martin, 2022.
12. Sakulina E.A., Myakisheva S.S. Antroponimikon sovetskih fantasticheskih romanov (na materiale proizvedenij A.N. Tolstogo i A.R. Belyaeva). *Rossijskij universitet v neustojchivom mire: global'nye vyzovy i nacional'nye otvety:* materialy nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ivanovo: Ivanovskij gosudarstvennyj universitet, 2019: 399-406.

Статья поступила в редакцию 27.05.25

УДК 811.161.1.36 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-445-447

Starodumova E.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Far-Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: starodumova@list.ru*
Voronina O.A., *senior teacher, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: voronina.olesya@vvsu.ru*

THE LEXEME "ODNOVREMENNO" IN COMPARISON WITH SYNONYMOUS UNITS. The article studies lexemes that are synonymous with the lexeme "odnovremenno". The paper examines the problem of boundaries of adverbial units in a historical context, as well as modern concepts regarding the part-of-speech status of adverbs. It is noted that the ambiguity of the boundaries and categories of adverbs has sparked discussions among modern linguists. Most studies focus on the grammatical status of adverbial words, but there are also works that explore the semantic nature of this class of words. Based on the data on several meanings of the lexeme "odnovremenno" obtained by the authors in a previous study, this paper examines the main linguistic units that are synonymous with it by analyzing the interpretations from lexicographic sources and linguistic facts from the National Corpus of the Russian Language. With the help of evaluation of the uses of these linguistic units, the paper highlights features of their functioning.

Key words: **adverb, scope, lexeme, adverbial units, synonym, lexical meaning**

Е.А. Стародумова, *д-р филол. наук, проф., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: starodumova@list.ru*
О.А. Воронина, *ст. преп., Владивостокский государственный университет, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: voronina.olesya@vvsu.ru*

ЛЕКСЕМА «ОДНОВРЕМЕННО» В СОПОСТАВЛЕНИИ С СИНОНИМИЧНЫМИ ЕДИНИЦАМИ

Статья посвящена лексемам, синонимичным лексеме *одновременно.* В работе рассматривается проблематика границ наречных единиц в историческом срезе, а также современные концепции в области определения частеречного статуса наречия. Отмечается, что неоднозначность границ и разрядов наречий вызывает дискуссии среди современных лингвистов. Большинство исследований сосредоточено на изучении статуса наречных слов в аспекте грамматики, однако существуют и такие работы, где рассматривается в основном семантическая природа этого класса слов. На основе данных о нескольких значениях лексемы «одновременно», полученных авторами в ходе предшествующего исследования, в настоящей работе изучаются языковые единицы, синонимичные лексеме «одновременно», путём анализа толкований из лексикографических источников и языковых фактов из Национального корпуса русского языка на основе оценки употреблений указанных языковых единиц выделяются особенности их функционирования.

Ключевые слова: **наречие, сфера действия, лексема, адвербиальная единица, синоним, лексическое значение**

Актуальность настоящего исследования обусловлена включенностью в проблематику полифункциональности лексических единиц, совмещающих признаки разных частей речи, что проявляется в их функционировании. Данные единицы характеризуются неоднородностью состава, многозначностью и полифункциональностью. В связи с этим многие слова и группы слов, относимые к этому классу, изучаются специально с целью выявления их специфики. Актуальным представляется также вопрос о соотношении полифункциональной единицы с синонимичными словами и сочетаниями.

Цель данной статьи – расширить представление о семантических особенностях лексемы *одновременно,* установив ее синонимические отношения с другими единицами.

Для осуществления поставленной авторами цели исследования необходимо решить следующие задачи: 1) рассмотреть состояние изученности вопроса о границах наречия в историческом аспекте и на современном этапе развития лингвистики; 2) провести анализ языковых фактов из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) с единицами, синонимичными лексеме *одновременно*; 3) сопоставить значение выделенных синонимичных сочетаний с основными значениями лексемы *одновременно* на основе полученных данных.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые выделяется синонимический ряд лексемы *одновременно* по сравнению со словарями под редакцией З.Е. Александровой, А.П. Евгеньевой и Н. Абрамова [1; 2; 3] и определяется специфика каждой единицы на основе анализа языкового материала, представленного в НКРЯ.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что её результаты способствуют расширению научных знаний в области лексикологии. Кроме того, выводы исследования могут быть использованы при лексикографическом описании изучаемых лексем, а также единиц подобного рода.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования её результатов в лексикографической практике, а также в вузовских курсах по морфологии и лексикологии современного русского языка.

В истории русской лингвистической мысли взгляд на наречие как класс не раз менялся. И в наши дни вопрос определения статуса наречных слов остаётся открытым.

Современные языковеды актуализируют идею глубокой проработки проблемы, касающейся частеречного статуса наречия, которая связана с активизацией адвербиальных единиц и деривационных процессов на данном этапе развития языка [4; 5].

Становление наречия как самостоятельной части речи в русистике имеет длительную историю. В «Практической грамматике русского языка» Н.И. Греча впервые появилось упоминание о наречии как о части речи: «Наречие – есть слово, коим выражается качество или обстоятельство другого качества или действия». Исследователи XIX века идею включения наречия в разряд частей речи на основе логического критерия не поддержали. Так, К.С. Аксаков акцентирует внимание на том, что «наречие своей особой формы (в слове) не имеет», а выражаемое им отношение – это синтаксическое явление, соответственно, наречие является синтаксической категорией и не может включаться в систему частей речи [6]. А.А. Потебня, поддерживая синтаксическую точку зрения на наречие, вместе с тем рассматривает его как знаменательную часть речи, выражающую признак, связанный с другим признаком, с помощью которого относится к предмету (субъекту, объекту), но сам напрямую не связан с этим предметом [7]. Идеи А.А. Потебни в своих работах продолжают А.М. Пешковский и А.А. Шахматов. При этом А.А. Шахматов расширяет представление о наречии и причисляет к этому классу вводные слова, краткие прилагательные на «о», модальные слова и частицы [8]. Основатель Московской лингвистической (формальной) школы Ф.Ф. Фортунатов придерживается морфологической точки зрения, согласно которой к категории наречий относятся слова без форм словоизменения, но с формами словообразования [9, с. 166]. В.В. Виноградов, совмещая морфологический и синтаксический критерии в процессе установления статуса адвербиальных единиц, включает в данный класс несклоняемые, неспрягаемые и несогласуемые слова [10, с. 284], то есть принимает во внимание грамматические и синтаксические свойства наречия.

Специалисты в области лингвистики на современном этапе развития языка в основном локализуют своё внимание на решении двух проблемных вопросов: определении границ категории наречия [11] и особенностей его лексико-грамматических разрядов [12].

Г.И. Панова, А.Е. Кузьмина в своей работе обозначают проблему определения диапазона наречий, которая обусловлена существованием, с одной стороны, слов других частей речи, прежде всего предложно-падежных словоформ существительных, подвергающихся адвербиализации, и, с другой стороны, приобретением самими наречиями новых семантико-функциональных свойств, отличающихся от исконных наречных свойств [13, с. 582]. Кроме того, авторы отмечают, что в языке существуют слова, которые исторически совмещают признаки наречия и какой-либо другой части речи. Учитывая совокупность этих фактов, учёные заключают, что в современной науке практически все неизменяемые знаменательные слова включаются русистами в диапазон наречий. В ходе исследования авторы приходят к выводу о том, что существует некая группа слов-«предикативов», которые не относятся ни к какой части речи. Это так называемые «необстоятельственные наречия» в функции сказуемого в двусоставном предложении (*Брат навеселе*, *Волки наперечёт* и др.) [13, с. 581].

Некоторые русисты предпринимают попытки установить своеобразие грамматических категорий, присущих классу адвербиальных единиц, иллюстрируя их реализацию на примере конкретных лексем.

Д.Р. Копосов анализирует специфику грамматических характеристик наречия на примере слов «замуж» и «замужем» и выдвигает гипотезу о возможности существования омонимичных наречию конструктов [4]. Опираясь на традиционную интерпретацию наречий, исследователь рассматривает совокупность синтаксических, морфологических и семантических особенностей данных лексем и приходит к тому, что морфологически их, безусловно, можно назвать наречиями, так как они обладают неизменяемостью, однако семантически и синтаксически (главный член односоставного безличного предложения, часть составного именного сказуемого) они оказываются близки имени прилагательному, его краткой форме.

Л.А. Савелова подчёркивает значимость изучения наречий и как части речи, и как составной части лексико-семантической системы, и как синтаксической категории [5]. Изучая системно-семантические связи наречий, учёный выделяет такое понятие, как «частная наречная система» (ЧНС), поясняя, что наречную систему национального языка образует множество ЧНС. Соответственно, интегративное описание единиц наречной системы связано не только с их грамматическими, семантическими и прагматическими характеристиками, но и с функциональным (социальным, территориальным, стилистическим, индивидуальным) варьированием адвербиальной системы языка. Учёный заключает, что наречная система национального языка представляет собой макросистему, при описании которой важен анализ элементов ЧНС на единых исследовательских принципах, позволяющий распознать системообразующие признаки и факторы, определяющие разнородность функциональных вариантов адвербиальной системы русского языка [5, с. 83].

Исходя из рассмотренных точек зрения, можно заключить, что вопрос определения частеречного статуса наречных единиц остаётся нерешённым. В связи с этим многие слова и группы слов, относимые к этому классу, изучаются специально с целью выявления их специфики, так как среди них встречаются такие группы слов, которые имеют уникальную грамматическую природу и специфическую сферу действия.

Данные группы слов активно изучаются на современном этапе развития языка. Например, в публикациях Е.А. Стародумовой доказывается, что употребление таких лексем, как **непременно, желательно, обязательно** связано с типами речевых актов, а языковые единицы **не случайно, не зря, недаром** проявляют связующие, текстовые функции [14].

Предметом нашей работы является лексема «одновременно» как адвербиальная единица с противоречивой языковой сущностью и неоднозначной семантикой. С целью уточнения лексикографических характеристик данной лексемы в настоящей статье мы рассмотрим семантические свойства единиц, синонимичных лексеме «одновременно», а также особенности их функционирования.

Ранее нами было выделено несколько значений лексемы «одновременно» [15], а именно: 1. «В то же время, параллельно, сразу, синхронно» – прямое значение. Например: *Как сейчас помню: я металась по кухне, потому что у меня* ***одновременно*** *горел лук и убегал суп, и тут зазвонил телефон…* (Ольга Зуева. Скажи, что я тебе нужна); *Это дает возможность* ***одновременно*** *получать доступ к нескольким вариантам бюджета, анализировать и сравнивать данные* (Владислав Кулаков). 2. «Совмещение в ком-, чем-л. различных, обычно противоречивых признаков качеств, действий и т. д.» – производное значение. Например: *Президент – глава и государства, и исполнительной власти* ***одновременно*** **(**Борис Немцов. Кремль и есть правительство); *Итак, первый ребенок в семье – огромная радость, предмет гордости для мамы и папы и* ***одновременно*** *первое, по большому счету, серьезное испытание на прочность для молодых родителей* (Мария Давыдова. Кто в доме хозяин?). 3. «В равной мере» – производное значение. Например: *Многим поколениям близок и дорог её неповторимый голос – задорный и ласковый* ***одновременно*** (100 лет со дня рождения Елены Александровны Благининой); *Да я умирать буду, не забуду, как он целовал меня, а я смущалась, пугалась и восторгалась* ***одновременно*** (Ольга Зуева. Скажи, что я тебе нужна).

Исходя из основных значений лексемы «одновременно» и руководствуясь словарными статьями из словарей синонимов («Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений» Н. Абрамова, «Словарь синонимов русского языка» З.Е. Александровой, «Словарь синонимов русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой»), мы отобрали единицы, синонимичные данной лексеме. К таковым следует отнести: **единовременно, одномоментно, параллельно, вместе с тем, в то же (самое) время, в одно и то же время.**

В «Словаре синонимов русского языка: Практический справочник» З.Е. Александровой отмечается два значения лексемы *одновременно,* каждое из которых толкуется с помощью соответствующих синонимов: «1. В то же (или в одно) время, параллельно, сразу, вместе, синхронно; вдруг, разом (разг.); враз (прост.); единовременно (устар.). 2. Вместе с тем, наряду с этим, в то же время, при этом» [1, с. 285]. В «Словаре синонимов русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой также зафиксировано два значения лексемы *одновременно* и представлены следующие синонимы: 1. Сразу, разом, вдруг, враз, синхронно; 2. В то же время, вместе с тем, вместе [2, с. 43]. В «Словаре русских синонимов и сходных по смыслу выражений» Н. Абрамов даёт следующий ряд синонимов лексемы *одновременно*: «враз, зараз, разом, сразу, вместе с тем, в то же время» [3].

Суммируя полученные данные из лексикографических источников, а также руководствуясь результатами анализа языковых фактов из НКРЯ, синонимы лексемы *одновременно* можно условно разделить на две группы: временные (являются синонимами лексемы *одновременно* в первом значении – «синхронно») и невременные (являются синонимами лексемы *одновременно* во втором и/или третьем значении – «совмещение», «в равной мере»). Рассмотрим примеры из НКРЯ.

В одно и то же время: 1. *Наутро Арсений и больной проснулись в одно и то же время* (Евгений Водолазкин. Лавр). В этом примере сочетание «в одно и то же время» употребляется как фразеологизированное и реализует одно из представленных ранее значений *одновременно* – «синхронно» (временное), что подтверждается возможностью замены сочетания «в одно и то же время» лексемой *одновременно*: *Наутро Арсений и больной проснулись в одно и то же время = Наутро Арсений и больной проснулись одновременно.* 2. *Поэтому море, обнимающее Приморье, – северное и южное в одно и то же время; редчайший, невозможный сплав противоположностей* (В.О. Авченко. Кристалл в прозрачной оправе. Рассказы о воде и камнях). В данном примере сочетание «в одно и то же время» также выступает как устойчивое и реализует третье значение *одновременно* – «в равной мере» (невременное), что подтверждается наличием противопоставления на лексическом уровне: *северное – южное*. 3. *Поливать рассаду перца следует всегда в первой половине дня, желательно – в одно и то же время* (Вера Криппа. Богатырская сказка). Здесь мы видим реализацию буквального значения данной единицы, выступающей как свободное сочетание, смысл которого складывается за счёт сочетания значений всех входящих в него компонентов. В такой ситуации возможна замена свободного сочетания «в одно и то же время» сочетанием с количественно-временным значением: *Поливать рассаду перца следует всегда в первой половине дня, желательно – до обеда/ после восхода солнца.*

Вместе с тем: 1. *Желание продолжить выступление за «Феррари « до 2004 года, а вместе с тем увеличить счет в банке еще на 35 миллионов фунтов стерлингов лидер чемпионата выразил еще в мае* (Наталия Дмитрук. Вперед в будущее. Шумахер остается, Хаккинен уходит, Вильнев дает последний шанс). В этом примере сочетание «вместе с тем» употребляется как фразеологизированное и реализует своё буквальное значение: выступает в роли конкретизатора союза «а» и выполняет служебную функцию. 2. *Его трудно не заметить – такое оно импозантное, с восьмиколонным портиком, и вместе с тем простое и гармоничное по форме (*И.К. Архипова. Музыка жизни). В данном примере сочетание «вместе с тем» реализует второе значение *одновременно* – «совмещение» (невременное), что подтверждается наличием противопоставленности на лексическом уровне: *импозантное – простое,* а также возможностью замены сочетания «вместе с тем» лексемой *одновременно: Его трудно не заметить – такое оно импозантное, с восьмиколонным портиком, и одновременно простое и гармоничное по форме*.

Единовременно: 1. *Она единовременно думала о том, что мимо нее прошла большая любовь, которая повторяется только один раз в тысячу лет* (А.И. Куприн. Гранатовый браслет). В этом примере лексема «единовременно» реализует одно из представленных ранее значений *одновременно* – «синхронно» (временное), что подтверждается возможностью взаимозамены лексем: *Она одновременно думала о том, что мимо нее прошла большая любовь, которая повторяется только один раз в тысячу лет.* 2. *Вероятнее всего, рукопись написана монахом Игнатием целиком, но не единовременно: отдельные тетради составлены из разной бумаги, написаны разными чернилами и перьями* (О.И. Хоруженко. «Генеалогия Корсаков-Римских» в рукописном наследии митрополита Игнатия). Здесь мы видим реализацию буквального значения данной единицы, то есть «сразу, за один раз». Взаимозамена лексем невозможна. Ранее данная лексема была рассмотрена нами более подробно [16].

В то же (самое) время: 1. *Он выступал и как режиссер, оставаясь в то же время сотрудником агитпропа ЦК СЕПГ (*Михаил Карпов. Список Визенталя). В данном примере сочетание «в то же время» реализует второе значение *одновременно* – «совмещение» (невременное), что подтверждается наличием выражения множественности: *и как режиссер, сотрудником агитпропа ЦК СЕПГ,* а также возможностью замены сочетания «в то же время» лексемой *одновременно: Он выступал и как режиссер, оставаясь одновременно сотрудником агитпропа ЦК СЕПГ. 2. Естественно, это сложно – много работать, и в то же время оставаться и дома красивой, хозяйственной, веселой, милой…* (Светлана Ткачева. Тамара Гвердцители: «Не умею учиться на чужих ошибках»). В этом примере сочетание «в то же время» реализует третье значение *одновременно* – «в равной мере» (невременное), что подтверждается наличием противопоставления на лексическом уровне: *много работать – оставаться и дома красивой, хозяйственной, веселой, милой,* а также возможностью замены сочетания «в то же время» лексемой *одновременно: Естественно, это сложно – много работать, и одновременно оставаться и дома красивой, хозяйственной, веселой, милой…* 3. *Информационное общество – это некая парадигма, флаг, который был поднят примерно в то же самое время в середине 1990-х годов в рамках Евросоюза, как некая альтернатива близким по сути идеям, исходившим из Соединенных Штатов* (Т.В. Ершова, Ю.Е. Хохлов. Вперед к информационному обществу 2.0!). В этом примере мы видим реализацию буквального значения единицы «в то же самое время», выступающей здесь как свободное сочетание, смысл которого складывается за счёт сочетания значений всех входящих в него компонентов. В данном случае его значение актуализируется в предложении словами с «числовой/временной» семантикой: *в то же самое время, в середине 1990-х годов.*

Параллельно: 1. *Собственно архитектурный стиль развивался не из романского, а параллельно с ним; тот и другой имел византийскую основу, но суздальский к ней ближе, чем романский* (Д.И. Иловайский. Начало Руси). В этом примере лексема «параллельно» реализует «временное» значение лексемы *одновременно* – «синхронно», что подтверждается возможностью взаимозамены лексем: *Собственно архитектурный стиль развивался не из романского, а одновременно с ним; тот и другой имел византийскую основу, но суздальский к ней ближе, чем романский.* 2. *В первый раз ходил к колодцу кислой воды, Sauerbrunnen, который устроен параллельно с дорогою в Постгоф, в итальянском вкусе* (А.И. Тургенев. Дневники). Здесь мы видим реализацию буквального значения данной единицы, связанное с положением объекта в пространстве.

Одномоментно: 1. *У Габорио все тайны прошлого раскрываются сразу, одномоментно* (Ольга Анцыферова. Анна Катарина Грин и женские истоки детектива). В данном примере реализуется буквальное значение данной единицы: в один миг, сразу, в одно мгновение. 2. *Но, с другой стороны, закрыть все атомные станции, тем более одномоментно, невозможно, потому что многие страны, например Франция, прочно сидят на «игле» атомной энергии* (Сквозь призму Чернобыля: диалоги о мире и войне). В этом примере лексема «одномоментно» совмещает сразу два значения: и «за один раз, в один миг», и «синхронно», то есть может выступать синонимом лексемы *одновременно* во «временном» значении «синхронно», с возможностью взаимозамены лексем: *Но, с другой стороны, закрыть все атомные станции, тем более одновременно, невозможно, потому что многие страны, например Франция, прочно сидят на «игле» атомной энергии.* 3. *Человеку всегда одномоментно и семнадцать, и сорок, и шестьдесят девять…* (Галина Щербакова. Lovестория). В данном примере лексема «одномоментно» реализует второе значение *одновременно* – «совмещение» (невременное), что подтверждается наличием противоречивости на лексическом уровне: *и семнадцать, и сорок, и шестьдесят девять.*

Анализ научной литературы по теме исследования показал, что вопрос определения частеречного статуса адвербиалов был и находится под пристальным вниманием лингвистов, но продолжает оставаться спорным. Руководствуясь данными из словарных статей основных словарей синонимов русского языка, а также результатами, полученными в ходе анализа примеров из НКРЯ, мы отобрали единицы, синонимичные лексеме *одновременно:* единовременно, одномоментно, параллельно, вместе с тем, в то же (самое) время, в одно и то же время. В ходе исследования нам удалось сопоставить значения выделенных синонимичных сочетаний с основными значениями лексемы *одновременно*. На основе оценки употреблений указанных единиц были выделены особенности их функционирования и условия реализации того или иного значения. Так, например, синонимичное сочетание «в одно и то же время» может выступать как в качестве синонима лексемы *одновременно* в разных употреблениях (синхронно/в равной мере), так и иметь буквальное значение; синонимичное сочетание «в то же (самое) время» может выступать как в качестве синонима лексемы *одновременно* в значениях «совмещение» или «в равной мере», так и иметь буквальное значение. В результате следует отметить, что выделенные нами синонимичные единицы выступают в качестве синонима лексемы *одновременно* не во всех своих употреблениях. Кроме того, данные единицы могут быть синонимичны *одновременно* в каждом конкретном употреблении только в одном из его значений соответственно. В дальнейшем мы планируем изучить синтаксические функции слова *одновременно* в сопоставлении с функционированием синонимических единиц.

Таким образом, можно заключить, что данное исследование позволило не только увеличить синонимический ряд рассмотренных языковых единиц, но и расширить представление о семантических особенностях каждой единицы, что и составляло цель нашей работы. Полученные результаты подтвердили научную новизну. Работа должна вызвать интерес лингвистов: специалистов в области лексикологии, семантики, лексикографии.

Библиографический список

1. Александрова З.Е. *Словарь синонимов русского языка*. Москва: Русский язык 2001.
2. Словарь синонимов русского языка: в 2 т. Москва: АСТ, 2003; Т. 2.
3. Абрамов Н. *Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений: Около 5 000 синонимичных рядов; 20 000 синонимов*. Москва: Русские словари, 1994.
4. Копосов Д.Р. К вопросу о частеречном статусе форм типа «замужем». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2008; № 1-2 (1): 43–48.
5. Савёлова Л.А. Наречная система современного русского языка в аспекте функционально-социального варьирования. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; № 66: 81–87.
6. Аксаков К.С. *Полное собрание сочинений*. Москва. 1880; Т. II, Ч. I.
7. Потебня А.А. *Из записок по русской грамматике*: в 4 т. Москва: Учпедгиз, 1958; Т. 1.
8. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. Ленинград: Учпедгиз, 1941.
9. Фортунатов Ф.Ф. *Сравнительное языкознание*. Москва: Учпедгиз, 1956.
10. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Москва: Учпедгиз, 1947.
11. Голицына Т.Н., Меркулова И.А. Проблема квалификации наречия в современном русском языке. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Филология. Журналистика. 2020; № 1: 10–14.
12. Дегальцева А.В. К проблеме семантической типологии наречий образа действия. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Филология. Журналистика. 2018; № 2: 15–16.
13. Панова Г.И., Кузьмина А.Е. Проблема определения диапазона наречия в русском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 580–583.
14. Стародумова Е.А. Слово «обязательно»: грамматика и прагматика. *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: История, филология. 2015; Т. 14, № 9: 54–58.
15. Стародумова Е.А., Воронина О.А. Сфера действия лексемы «одновременно» в современном русском языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 428–430.
16. Стародумова Е.А., Воронина О.А. Сопоставление лексем «одновременно» и «единовременно» в аспекте синхронии и диахронии. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 5 (108): 402–404.

References

1. Aleksandrova Z.E. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk 2001.
2. Slovar' sinonimov russkogo yazyka: v 2 t. Moskva: AST, 2003; T. 2.
3. Abramov N. *Slovar' russkih sinonimov i shodnyh po smyslu vyrazhenij: Okolo 5 000 sinonimichnyh ryadov; 20 000 sinonimov*. Moskva: Russkie slovari, 1994.
4. Koposov D.R. K voprosu o chasterechnom statuse form tipa "zamuzhem". *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2008; № 1-2 (1): 43-48.
5. Savelova L.A. Narechnaya sistema sovremennogo russkogo yazyka v aspekte funkcional'no-social'nogo var'irovaniya. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008; № 66: 81-87.
6. Aksakov K.S. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva. 1880; T. II, Ch. I.
7. Potebnya A.A. *Iz zapisok po russkoj grammatike*: v 4 t. Moskva: Uchpedgiz, 1958; T. 1.
8. Shahmatov A.A. *Sintaksis russkogo yazyka*. Leningrad: Uchpedgiz, 1941.
9. Fortunatov F.F. *Sravnitel'noe yazykoznanie*. Moskva: Uchpedgiz, 1956.
10. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove*. Moskva: Uchpedgiz, 1947.
11. Golicyna T.N., Merkulova I.A. Problema kvalifikacii narechiya v sovremennom russkom yazyke. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2020; № 1: 10-14.
12. Degal'ceva A.V. K probleme semanticheskoj tipologii narechij obraza dejstviya. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2018; № 2: 15-16.
13. Panova G.I., Kuz'mina A.E. Problema opredeleniya diapazona narechiya v russkom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 580-583.
14. Starodumova E.A. Slovo "obyazatel'no": grammatika i pragmatika. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Istoriya, filologiya. 2015; T. 14, № 9: 54-58.
15. Starodumova E.A., Voronina O.A. Sfera dejstviya leksemy «odnovremenno» v sovremennom russkom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 428-430.
16. Starodumova E.A., Voronina O.A. Sopostavlenie leksem "odnovremenno" i "edinovremenno" v aspekte sinhronii i diahronii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 5 (108): 402-404.

Статья поступила в редакцию 04.07.25

УДК 811.124 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-447-450

Zakharchenko A.O., *teaching assistant, Moscow State University; teacher, Department of Classical Philology, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: anna.zakharchenko.jim@gmail.com*

THE *AB URBE CONDITA* CONSTRUCTION IN CATO THE ELDER. The paper examines the use of the participial clause *ab urbe condita* in the works of Marcus Porcius Cato (234–149 BC). The main objective of the study is to collect and classify the contexts of this construction's use in Cato's works. The work 'De agricultura', as well as the surviving fragments of the historical work 'Origines' and other works by Cato, are analyzed. The contexts of the prepositionless use of the construction

ab urbe condita after the impersonal expression ‘opus est’, as well as the cases when the participial clause is governed by prepositions, are given. In total, Cato’s prose contains 3 cases of the prepositionless use of this participial clause and 2 contexts of its use after prepositions. A comparative analysis of similar contexts of the construction’s use by authors of the Latin prose of the classical period is conducted. The given cases will be useful in studying the development and complication of the construction *ab urbe condita* in later authors.

Key words: **participial clause, *ab urbe condita* construction, dominant participle construction, Cato, Latin prose**

А.О. Захарченко, *асс., Московский государственный университет, преп., Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: anna.zakharchenko.jim@gmail.com*

КОНСТРУКЦИЯ AB URBE CONDITA В ПРОЗЕ КАТОНА СТАРШЕГО

Статья посвящена использованию причастной клаузы ab urbe condita в произведениях Марка Порция Катона (234–149 гг. до н. э.). Основная задача исследования – собрать и классифицировать контексты функционирования этого оборота у Катона. Были проанализированы сочинение De agricultura, а также сохранившиеся фрагменты исторического труда Origines и других произведений Катона. Приведены контексты беспредложного использования конструкции ab urbe condita после безличного выражения opus est, а также случаи, когда причастная клауза управляется предлогами. Всего в прозе Катона встречается 3 случая беспредложного употребления данной причастной клаузы и 2 контекста её использования после предлогов. Проведён сопоставительный анализ аналогичных контекстов употребления оборота у представителей латинской прозы классического периода. Приведённые случаи будут полезны при исследовании развития и усложнения конструкции ab urbe condita у более поздних авторов.

Ключевые слова: **причастная клауза, конструкция ab urbe condita, доминантное причастие, Катон, латинская проза**

Конструкция ab urbe condita в латинском языке состоит из сочетания причастия и существительного, которое приобретает субстантивированный характер и вследствие этого способно выступать субъектом или объектом при глаголе или управляться предлогом [1, с. 766]. Чаще всего в причастной клаузе используется пассивное перфектное причастие. Такая конструкция на большинство современных языков переводится с помощью отглагольного существительного с зависимым от него существительным в родительном падеже (“основание города”).

В этом отношении оборот ab urbe condita близок герундивной конструкции в латинском языке. Обе конструкции служат для сжатого отображения целой ситуации и выступают аналогами придаточного предложения. Различие между двумя оборотами состоит в том, что герундив передаёт действие как процесс, а причастие – как результат. Приведём два примера для иллюстрации: выражение “ab urbe condenda” будет переводиться “с того момента, как город основывался”, а “ab urbe condita” – “с того момента, как город был основан”.

Немаловажно также отметить, что независимый причастный оборот ablativus absolutus в латинском языке является частным случаем функционирования конструкции ab urbe condita, поскольку он тоже (в зависимости от того, причастие настоящего или прошедшего времени в нём используется) отражает ситуацию как происходящую или произошедшую. Так, выражения “ab urbe condita” и “urbe condita” абсолютно синонимичны и взаимозаменяемы.

Конструкция ab urbe condita многими исследователями считается изобретением латинского языка [2, с. 608], однако некоторые доказывают греческое происхождение причастной клаузы, так как можно найти множество примеров её функционирования в прозе Фукидида [3, с. 404]. Например: μετὰ Συρακούσας οἰκισθείσας (Thuc. VI 3, 3) “после основания Сиракуз”; τῷ τε σίτῳ ἐπιλείποντι ἐπιέζοντο (Thuc. III 20, 1) “страдали от недостатка продовольствия”. Тем не менее против теории о заимствовании латинским языком данной причастной клаузы из древнегреческого свидетельствует её использование в латыни ещё до активного литературного контакта Рима с Древней Грецией. По этой причине третьей гипотезой является предположение о наследовании конструкции с доминантным причастием (dominant participle construction по терминологии Х. Пинкстера) и древнегреческим языком, и латынью от общего праязыка [4, с. 31].

Причастный оборот ab urbe condita встречается уже в архаической латыни, часто в устойчивых выражениях о заходе и восходе солнца, например, в Leges XII tabularum: sol occasus suprema tempestas esto (Tabula I) “Пусть заход солнца будет последним сроком”. Таким же образом использует причастную клаузу архаический комедиограф Плавт: ante solem exorientem (Bacch. 424) “до восхода солнца”, ante solem occasum (Epid. 144) “до захода солнца”. Крайне распространены также случаи, когда конструкция с доминантным причастием употребляется после безличных выражений opus/usus est: nunc consilio capto opust (Plaut. Stich. 632) “теперь нужно принять решение”; opus est tua exprompta memoria atque astutia (Ter. And. 722) “нужны наготове твоя память и хитрость”.

Актуальность выбранной для данной статьи темы обусловлена тем, что до сих пор наиболее полным собранием примеров использования латинскими авторами конструкции ab urbe condita, начиная с Плавта и заканчивая Светонием, является диссертация Отто Хайка “The Ab Urbe Construction in Latin”, которой пользуются все исследователи латинского синтаксиса, вплоть до научных работ самых последних лет [5]. Однако применительно к прозе Катона этот список контекстов не является исчерпывающим и нуждается в доработке. Кроме того, Хайк не предпринимает попытки анализа употребления конструкции в корпусе каждого отдельного автора, ограничиваясь лишь перечислением случаев её использования, между тем как это представляется целесообразным для отслеживания развития употребления ab urbe condita в диахронии.

Целью нашего исследования является анализ использования причастной клаузы в прозе Катона.

Объект исследования – прозаические произведения Марка Порция Катона Старшего.

Для достижения цели представляется необходимым выполнить следующие задачи: на основе анализа корпуса сохранившихся произведений Катона [6; 7] составить исчерпывающий список контекстов использования конструкции с доминантным причастием у автора, а также проследить преемственность такого архаического употребления более поздними представителями жанра исторической прозы, которые прибегали к данной конструкции с целью особой художественной отделки своего стиля повествования.

Научная новизна настоящей статьи состоит в том, что до сих пор исследователи синтаксиса латинского языка не прибегали к комплексному анализу употребления причастной клаузы ab urbe condita у Катона, между тем как такое исследование проливает свет на использование этого оборота у более поздних авторов, которые обычно рассматриваются в отрыве от предшествующей традиции, заложенной архаическими авторами. Кроме того, конструкция будет нами описана с применением понятийного аппарата на основе методик современной синтаксической теории, в то время как даже в работах последних лет исследователи чаще всего прибегают к анализу данной клаузы с позиции классических грамматик [4, с. 220].

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации контекстов употребления конструкции ab urbe condita, которая может быть применима и к другим античным авторам.

Практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования в учебных пособиях и курсах по латинскому языку.

Обозначенные цель и задачи диктуют методологию исследования: мы будем обращаться к методам корпусного, лексикографического, семантического и синтаксического анализа латинского текста, прибегая также к историко-филологическому анализу.

Беспредложное употребление

Для архаической латыни характерно использование конструкции ab urbe condita в именительном падеже. Помимо приведённого выше контекста из Leges XII tabularum показателен случай употребления Плавтом причастной клаузы в номинативе: perdita perdidit me (Plaut. Cist. 686) “её пропажа меня погубила”. Косвенные падежи не используются, за исключением аблатива после безличного выражения opus/usus est “нужно”.

Особый вклад в использование косвенных падежей в конструкции ab urbe condita внёс Цицерон. Самым частотным падежом причастной клаузы у него является родительный: pecuniarum captarum crimen (Cic. Verr. II 4, 88) “преступление во взяточничестве”. Особого же расцвета беспредложное использование конструкции ab urbe condita достигает в творчестве Тацита, много экспериментировавшего с причастными оборотами с целью как можно большее количество сопутствующих основному действию обстоятельств дать в очень сжатом виде: Sed fama classis amissae ut Germanos ad spem belli, ita Caesarem ad coercendum erexit (Tac. Ann. II 25, 1) “Но слух о том, что флот потерян, побудил германцев надеяться на возобновление войны, а Цезаря заставил действовать”.

Все случаи употребления конструкции ab urbe condita без предлога у Катона составляют контексты, в которых она зависит от безличного выражения opus est. Хайком был зафиксирован только один пример:

Si duobus praefurnis coques, lacuna nihil opus erit; cum cinere eruto opus erit, altero praefurnio eruito, in altero ignis (Cato Agr. 38, 2) “Если будешь обжигать в двух печах, яма не понадобится; когда будет нужно выгрести пепел, выгребай через одну печь, а в другой будет огонь”.

Хайк, а вслед за ним и последующие исследователи, пользовавшиеся его диссертацией, ошибочно не включают в список контекстов употребления причастной клаузы случаи, когда от opus est зависит одиночное причастие в абла-

тиве. Такое бывает, если причастие образовано от непереходного глагола или контекст не предполагает конкретного объекта действия. Нами было найдено два примера такого употребления:

Si quid desint in annum, uti paretur; quae supersint, ut veneant; quae opus sint locato, locentur (Cato Agr. 2, 6) “Чего на год не хватает, чтобы было заготовлено; чего с избытком, пусть пойдёт на продажу; что нужно сдать с подряда, то пусть будет сдано”.

Advorsae res edomant et docent, quid opus siet facto (Cato fr. 95a Peter) “Неудачи укрощают и указывают, что нужно делать”.

Таким же образом очень часто используют причастную клаузу Плавт (Хайк приводит 14 контекстов) и Теренций (нами было найдено 16 случаев): hoc mihi viso opust (Plaut. Merc. 330) “это мне нужно увидеть”; non est opus prolato hoc (Ter. Hec. 104) “не нужно это рассказывать”.

В классическую эпоху такое употребление становится архаизмом. От безличного выражения opus est стало чаще всего зависеть существительное в аблативе: Quid mihi aut vita aut civitate opus est (Caes. b. c. III 18, 4) “Зачем мне жизнь или гражданские права”. Иногда после opus est может ставиться инфинитив смыслового глагола: Verum si causam cognosci opus est, parumne cognita e st? “Но, если нужно провести следствие, разве недостаточно было выяснено?”. Однако авторы, намеренно архаизирующие свой стиль повествования (прежде всего это представители жанра исторической прозы), часто используют вслед за Катоном конструкцию ab urbe condita в таких случаях. Большое количество примеров может быть найдено в прозе Саллюстия, во многом подражающего стилю изложения Катона: Tantum modo incepto opus est, cetera res expediet (Sall. Cat. 20, 10) “Нужно только начать, остальное наладится”.

Тит Ливий проявляет большое новаторство в использовании самых разнообразных причастных конструкций, включая, например, употребление в обороте ab urbe condita причастия будущего времени, что было совершенно не свойственно классической латыни. Тем не менее он прибегает и к такому архаическому употреблению в некоторых пассажах своего повествования, как использование конструкции с доминантным причастием в аблативе после безличного оборота opus est: Sed maturato opus est quidquid statuere placet (Liv. VIII 13, 17) “Но нужно поспешить, какое бы решение ни приняли”.

Цицерон в абсолютном большинстве случаев употребляет после opus est существительное в аблативе или инфинитив глагола, однако в наиболее эмоциональных пассажах своих речей может прибегать и к причастной клаузе, по-видимому, используя её как одно из средств художественной выразительности: Primum, ut id iniquissimum esse confitear, eius modi est ut commutatis eis opus sit legibus, non ut his quae sunt non pareamus (Cic. Clu. 150) “Во-первых, чтобы я признал это большой несправедливостью, требуется формулировка, что нужно изменить эти законы, а не перестать покоряться тем, что существуют”. Особую эффектность фразе придаёт порядок слов: части конструкции ab urbe condita окаймляют безличное выражение opus sit.

Предложное употребление

Несмотря на то что конструкция с доминантным причастием была названа с помощью предлога ab (“от”), изначально её использование было преимущественно беспредложным: в форме именительного падежа и после безличных оборотов opus/usus est, как уже было показано выше. Что же касается предложного употребления, то оно было ограничено в основном предлогами временного значения ante (“до”) и post (“после”). Распространённое использование в конструкции ab urbe condita предлог ab получает только в классическую эпоху, но и тогда используется не свободно, а преимущественно в устойчивых выражениях, которые берут своё начало, по-видимому, из языка поэзии. Самым частотным таким выражением является ab ineunte aetate (“с малых лет”), единожды использованное Плавтом (Plaut. Trin. 305) и впоследствии очень активно употребляемое как поэтами, так и прозаиками классической эпохи. Например, у Цицерона использование устойчивого выражения ab ineunte aetate наряду с синонимичным ab ineunte aetate составляет все случаи использования предлога ab в речах, письмах и философских трактатах.

Катон использует конструкцию ab urbe condita только с двумя предлогами. Нами было найдено лишь по одному примеру использования конструкции, зависящей от предлогов post (“после”) и ob (“из-за”).

Deinde duodeuicesimo anno post dimissum bellum, quod quattuor et uiginti annos fuit, Carthaginienses sextum de foedere decessere (Cato fr. 84 Peter) “Затем на восемнадцатый год после прекращения войны, которая длилась двадцать четыре года, карфагеняне в шестой раз отступили от договора”.

Предлог post – один из первых предлогов (наряду с ante), после которых начала употребляться конструкция ab urbe condita в архаической латыни. Так же, как Катон в приведённом контексте, используют причастную клаузу Плавт и Теренций: post transactam fabulam (Plaut. Cas. 84) “после окончания представления”; post factam iniuriam (Ter. Hec. 742) “после причинения обиды”.

Употребление конструкции после предлога post прочно укоренилось в латинском языке и в классический период активно используется, чаще всего в устойчивом выражении “от основания города Рима”: post Romam conditam (Cic. Sest. 128); post conditam urbem Romam (Sall. Cat. 18, 8). Цицерон иногда использует и более распространённые причастные клаузы: post delatam ad eum primam illam coniurationem (Cic. Sull. 81) “после доноса ему об этом первом заговоре”. Схожим образом употребляет конструкцию и Тит Ливий в своей истории Рима: post pugnam ad Trasumennum auditam (Liv. XXII 8, 1) “после известий о битве при Тразименском озере”.

Кроме предлога post с конструкцией ab urbe condita у Катона употребляется предлог ob. Нами был найден один пример:

…ut populus sua opera potius ob rem bene gestam coronatus supplicatum eat, quam re mala gesta coronatus veneat (Cato de re militari fr. 2 Jordan) “...приносилась молитва, чтобы скорее народ своим трудом увенчивался за хороший исход дела, чем выставлялся на продажу, увенчанный за плохо сделанные дела”.

Так же, как Катон, употребляет причастную клаузу Теренций: ob male facta haec (Ter. Adelph. 199) “за эту жестокость”. В классическую же эпоху после предлога ob вместо конструкции ab urbe condita используется существительное в винительном падеже, чаще всего в устойчивом выражении ob eam rem/causam “по этой причине”. Например: Crebraque ob eam causam proelia fiebant (Caes. b. c. III 45, 1) “И по этой причине случались частые сражения”.

Во всём корпусе Цицерона нами было найдено лишь два контекста употребления конструкции ab urbe condita с предлогом ob: ob eam summa fide, constantia iustitiaque servatam (Cic. Lael. 25) “за её сохранение верностью, стойкостью и справедливостью”; ob aliqua scelera suscepta in vita superiore (Cicero fr. 112 Grilli) “за совершение в прошлой жизни каких-либо преступлений”. Цицерон по праву может считаться новатором в использовании конструкции ab urbe condita. Он очень активно вводит в употребление косвенные падежи причастного оборота, а также причастие настоящего времени, до этого не встречавшееся в конструкции с доминантным причастием. Цицерон также использует гораздо большее количество предлогов, чем использовавшийся до него набор, включая, например, ex (“из”) in (“в”). Такое избегание Цицероном использования конструкции с доминантным причастием после предлога ob свидетельствует о том, что ко времени становления литературной нормы в классической латыни такое употребление становится архаизмом.

По этой причине использование Саллюстием, а затем и Титом Ливием причастной клаузы после предлога ob, к которому они не единожды прибегают в своей исторической прозе, должно считаться одним из способов архаизации стиля: ob ea feliciter acta (Sall. Jug. 55, 2) “за счастливый исход этого”; ob erepta bona patriamque ademptam (Liv. II 19, 10) “за лишение имущества и родины”. Это подтверждается ещё и тем, что в приведенных контекстах использовано множественное число среднего рода, что совершенно не характерно для классического узуса конструкции с доминантным причастием и также является архаизмом. Такое употребление было свойственно, например, Теренцию: ob male facta haec (Ter. Adelph. 199) “за эту жестокость”.

В результате сбора и анализа контекстов употребления Катоном конструкции ab urbe condita были сделаны следующие выводы. В сохранившихся сочинениях Катона содержится пять случаев использования причастной клаузы. В трёх из найденных и приведённых нами контекстов конструкция зависит от безличного выражения opus est. Нами было отмечено, что в этом случае клауза ab urbe condita может состоять не только из причастного оборота, но и из одиночного причастия, если отсутствует указание на конкретный объект действия. Этот факт не был зафиксирован в работах исследователей латинского синтаксиса до сих пор, что, таким образом, является отражением научной новизны проведённого в настоящей статье анализа.

В архаическом латинском языке наблюдается следующая тенденция: причастная клауза используется чаще всего беспредложно. Предложное же её употребление крайне редко и находится ещё в зачаточном состоянии, что явствует из проведённого нами сравнительного анализа узуса Катона, Плавта и Теренция. В корпусе сохранившихся текстов Катона было найдено 2 случая предложного использования конструкции с доминантным причастием: по одному разу после предлогов post и ob. Употребление конструкции ab urbe condita после предлога post прочно укоренилось в латинском языке и в отдельных случаях приобрело характер устойчивого выражения. С предлогом ob, напротив, причастная клауза в классическую эпоху больше не использовалась: к такому употреблению прибегали только архаисты. Таким образом, цель исследования и соответствующие ей задачи оказались выполненными в настоящей статье.

Особенное влияние использование причастной клаузы в прозе Катона оказало на представителей жанра исторической прозы, в частности на Саллюстия, прибегавшего как к лексическим и орфографическим, так и к синтаксическим способам архаизации своего стиля. Это открывает перспективу дальнейших исследований: проследить становление и развитие конструкции ab urbe condita от Катона до классических авторов. Такой комплексный сравнительный анализ поможет иначе взглянуть на стиль и нововведения и в рамках традиций исторической прозы, и в литературном латинском языке, сложившемся к I в. до н. э. Кроме того, представляется перспективным дополнить список контекстов использования конструкции с доминантным причастием, приведённый в диссертации Отто Хайка, случаями, когда от безличного выражения opus est зависит одиночное причастие в аблативе не только для Катона, как сделано в настоящей статье, но и для остальных архаических авторов.

Библиографический список / References

1. Kühner R., Stegmann C. *Ausführliche Grammatik der lateinischen Sprache*. Hannover, 1914; Vol. 2.
2. Stolz F., Schmalz J., Lehmann M., Hofmann J.B. *Lateinische Grammatik. Laut- und Formenlehre. Syntax und Stilistik*. Munich, 1928.
3. Schwyzer E. Debrunner, A. *Griechische Grammatik*. Munich, 1950; Vol. 2.
4. Pinxter H. *The Oxford Latin Syntax*. Oxford, 2021; Vol. 2.
5. Heick O.W. *The ab urbe condita Construction in Latin*. Lincoln, 1936.
6. Peter H. *Historicorum Romanorum reliquiae. Iteratis curis disposuit recensuit praefatus est*. Leipzig, 1914.
7. Jordan H. *Praeter librum de re rustica quae extant*. Leipzig, 1860.

Статья поступила в редакцию 02.07.25

УДК 801.61 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-450-452

***Kadimov R.G.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: ruslankadimov@mail.ru*
***Chukueva Z.N.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: turkdgpu@mail.ru*

PARONYMIC ATTRACTION AS A MECHANISM OF POETIC MEANING GENERATION: FUNCTIONS AND STRUCTURE-FORMING POTENTIAL. The article is devoted to a comprehensive analysis of the paronymic attraction as a leading method of organizing the poetic texts of many poets. Based on the works of V. Mayakovsky, O. Mandelstam, A. Voznesensky, the key functions of the sound convergence of words are highlighted and investigated: phonetic (rhythm, musicality), semantic (play of meanings, paradox), plot-forming (development of lyrical narrative) and symbolic (encoding of subtext). The central thesis of the article is the fundamental transformation of the role of the paronymic attraction: it overcomes the status of a local linguistic device or decoration, evolving into a powerful structure-forming principle that organizes semantic space, rhythmic-syntactic movement and the internal architectonics of a poetic text on a global level. The authors show how paronymic chains transform from a local phenomenon into a structure-forming force that determines the composition, imagery, and deep meaning of a poem. Special attention is paid to the role of visual perception of the word and cases of dominance of the sound form over semantics.

Key words: **paronomasial attraction, language, phonetic dominant, rhythmic-semantic framework, toponym, lyrical plot, sound organization, associative series, and semantic function**

***Р.Г. Кадимов**, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: ruslankadimov@mail.ru*
***З.Н. Чукуева**, д-р филол. наук, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: turkdgpu@mail.ru*

ПАРОНИМИЧЕСКАЯ АТТРАКЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПОЭТИЧЕСКОГО СМЫСЛОПОРОЖДЕНИЯ: ФУНКЦИИ И СТРУКТУРООБРАЗУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Статья посвящена комплексному анализу паронимической аттракции как ведущего приема организации поэтических текстов многих поэтов. На материале произведений В. Маяковского, О. Мандельштама, А. Вознесенского выделяются и исследуются ключевые функции звукового сближения слов: фонетическая (ритм, музыкальность), семантическая (игра смыслов, парадокс), сюжетообразующая (развитие лирического нарратива) и символическая (кодирование подтекста). Центральный тезис статьи заключается в фундаментальной трансформации роли паронимической аттракции: она преодолевает статус локального языкового приема или украшения, эволюционируя в мощный структурообразующий принцип, организующий семантическое пространство, ритмико-синтаксическое движение и внутреннюю архитектонику поэтического текста на глобальном уровне. Показано, как паронимические цепочки из локального явления трансформируются в структурообразующую силу, определяющую композицию, образность и глубинный смысл стихотворения. Особое внимание уделяется роли визуального восприятия слова и случаям доминирования звуковой формы над семантикой.

Ключевые слова: **паронимическая аттракция, язык, фонетическая доминанта, ритмико-семантический каркас, лирический сюжет, звуковая организация, ассоциативный ряд, смысловая функция**

Актуальность данной работы обусловлена комплексным подходом к изучению паронимической аттракции как явления, отражающего глубинные языковые процессы в поэзии XX века. Исследование актуально, во-первых, потому что преодолевает узкий, чисто стилистический взгляд на паронимию, демонстрируя ее эволюцию от локального приема к фундаментальному структурообразующему принципу, определяющему архитектонику, смысловую связность и динамику развития целого поэтического текста. Во-вторых, работа актуальна своей междисциплинарностью, интегрирующей лингвистический и литературоведческий аспекты анализа, что соответствует современным тенденциям гуманитарных наук. В-третьих, актуальность заключается в детальном исследовании конкретного механизма смыслопорождения (звуковое притяжение слов, опережающее и направляющее смысл) на материале ключевых фигур русской поэзии XX века (Маяковский, Мандельштам, Вознесенский), чье новаторство в области звуковой организации текста до сих пор требует глубокого осмысления.

Цель статьи заключается в доказательстве фундаментального тезиса о трансформации паронимической аттракции в поэзии XX века из локального стилистического приёма в мощный структурообразующий принцип, определяющий внутреннюю архитектонику, семантическую связность, ритмико-синтаксическое движение и развитие лирического сюжета целостного поэтического текста, что выявляется через комплексный междисциплинарный анализ конкретных произведений ключевых авторов эпохи (А. Вознесенского, О. Мандельштама, В. Маяковского) с раскрытием универсальных функций этого явления (фонетическая организация, смыслообразование, сюжетообразование, символическое кодирование) и его когнитивных основ.

Задачи исследования: выявить и систематизировать универсальные функции паронимической аттракции в поэтическом тексте; продемонстрировать на конкретном материале механизм эволюции паронимической аттракции от звуковой игры к глобальному организующему принципу; раскрыть когнитивные основы паронимической аттракции, в частности, роль визуального восприятия слова и случаи доминирования звуковой формы над семантикой в процессе поэтического смыслопорождения; конкретизировать представления о взаимодействии формы (звуковой организации) и содержания в художественном тексте на материале исследуемого приема.

Научная новизна исследования заключается в принципиальном пересмотре статуса и функций паронимической аттракции в поэзии XX века: впервые она концептуализируется не как периферийный стилистический прием, а как центральный структурообразующий механизм, определяющий архитектонику, смысловую динамику и ритмико-синтаксическое развитие целостного поэтического текста. Новизна проявляется в доказательстве эволюции явления от локальной звуковой игры к глобальному организующему принципу, в выявлении и систематизации его универсальных текстообразующих функций.

Теоретическая значимость работы состоит в существенном вкладе в теорию поэтического языка и стихосложения: она развивает положения о роли звуковой организации в смыслопорождении, углубляет понимание механизмов текстообразования в модернистской и авангардной поэзии, конкретизирует представления о взаимодействии формы и содержания в художественном тексте. Работа вносит вклад в теорию идиостиля, показывая, как паронимическая аттракция становится маркером индивидуального поэтического мышления.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его выводы и конкретные методики анализа могут быть непосредственно использованы в преподавании истории русской литературы XX века, стилистики в вузе, а также в научно-исследовательской работе филологов при анализе поэтических текстов и изучении творчества Вознесенского, Мандельштама, Маяковского, а также других авторов, активно использующих звуковую организацию стиха.

В работе использованы следующие научные методы: сплошная выборка и контекстуальный анализ: выявление и сбор примеров паронимической аттракции в поэтических текстах В. Маяковского, О. Мандельштама, А. Вознесенского с последующим детальным анализом их функционирования в конкретном контексте; структурно-семантический анализ: исследование роли паронимических сближений в построении семантического пространства текста, формировании

ассоциативных рядов, создании подтекста и символических значений, а также их влияния на ритмико-синтаксическую организацию; сравнительно-типологический метод: сопоставление особенностей использования и функций паронимической аттракции у разных авторов (Маяковский, Мандельштам, Вознесенский) для выявления общих закономерностей и индивидуальных черт.

Изучение паронимической аттракции в поэзии XX века – это ключ к пониманию языковой революции, произошедшей в этот период. Паронимическая аттракция становится мощным инструментом поэтики, служащим для семантического обогащения, создания сложных образов, фонетической выразительности, выражения философских идей и глубоких эмоций. Это явление требует анализа в тесной связи с индивидуальным стилем поэта, его эстетической программой и общим культурно-историческим контекстом эпохи.

В поэтических текстах XX века встречаются случаи, когда этот приём становится основой композиции всего текста. Звуковая организация ключевого слова может определять развитие лирического сюжета, как, например, в стихотворении «Мехико-сити» (Вознесенский), где созвучия с топонимом «Мехико» порождают цепочку ассоциаций:

В сетке москитной ... Что ты просеешь, Мехико-сито?
Из-под вуали спой, Карменсита:
“Губы насытились – сердце не сыто”.
Любим через сито, поем через сито.
Сыты по горло – сердце не сыто.
Небо не сыто.

В стихотворении А. Вознесенского «Мелодия Кирилла и Мефодия» звуковые вариации слова «кириллица» создают ритмико-семантический каркас:

Есть лирика великая – кириллица!
белеет “Ш” в клавиатуре Гилельса – кириллица.
“Ф” Забьёт крылами,
…а хоровые клиросы – в кириллицу!

Приведенные примеры наглядно демонстрируют фундаментальный сдвиг в роли паронимической аттракции: она преодолевает статус изолированного языкового приема, превращаясь в мощный структурообразующий принцип. Эта трансформация заключается в том, что паронимия начинает определять внутреннюю архитектонику поэтического текста, подчиняя себе логику развертывания его образной системы и динамику текстового развития.

Звуковые и смысловые переклички паронимов перестают быть точечными украшениями; вместо этого они становятся каркасом, на котором выстраиваются ключевые метафоры, формируются лейтмотивы, создаются семантические сгустки и обеспечивается смысловая связность всего произведения.

Паронимия эволюционирует от элементарной игры слов в локальном контексте до доминирующей силы, организующей семантическое пространство и ритмико-синтаксическое движение текста на глобальном уровне. Паронимическая аттракция часто превосходит роль локального приема, становясь фундаментальным организующим началом целостной поэтической структуры.

Ярче всего эта трансформация проявляется в творчестве Андрея Вознесенского, где звуковые переклички паронимов формируют не только отдельные строки, но и пронизывают всю ткань текста, определяя его ритмическую пульсацию и глубинный смысловой узор. Так, в стихотворении «Лед-69» ключевое слово «лёд» порождает развернутую цепь паронимических сближений, выстраивая неслучайную ассоциативную сеть, связывающую стихию природы, телесность и течение времени. Вознесенский мастерски использует паронимическую аттракцию корня -лед- как структурообразующий прием. Цепочка «лёд» – «лодка» – «лоб» – «годы» не просто фонетическая игра, а семантический стержень, сплавляющий физическое состояние материи («лёд»), предмет («лодка»), тело («лоб») и абстрактное время («годы») в единую метафизическую конструкцию распада и движения. Эта звуковая игра выступает уже не просто украшением, а конструктивным принципом, задающим внутреннюю логику развития образов.

Подобная структурообразующая функция паронимии характерна и для других текстов Вознесенского. В «Параболической балладе» цепочка «механика» – «мечта» – «мученики» не просто создает фонетическую энергию, но и семантически скрепляет размышления о судьбе ученого, соединяя техническую точность, дерзновенность идеи и трагизм жертвенности. В стихотворении «Авось!» паронимическая аттракция («Авось» – «Авоська» – «Авоська-Америка») превращает фонетически близкие слова в динамический стержень, вокруг которого разворачивается «гротескно-ироническая метафора исторического шанса (‘Авось’) и его бытового ‘сетчатого’ (‘Авоська’) воплощения в контексте советско-американских отношений». Как отметил Гаспаров М.Л., «звуковые цепочки (часто начатые ключевым словом-стимулом) пронизывают текст, организуя его ритмически и семантически, связывая разрозненные образы в единую динамическую систему» [1, с. 287].

Паронимическая аттракция у Вознесенского, выстраиваясь в протяженные созвучия и смысловые ряды, эволюционирует в мощный системообразующий механизм, подчиняющий себе образную систему, ритмику и концептуальное развитие целого произведения.

Подобные приёмы встречаются и у других поэтов XX века. Например, в стихотворении «Город» (Мандельштам) паронимические сближения («город» – «горд» – «горе») формируют скрытый подтекст: *«Я вернулся в мой город, знакомый до слёз.../ Петербург, я ещё не хочу умирать!»*

Здесь звуковая перекличка («город» – «горд» – «горе») «образует неявный, но мощный подтекстный пласт, связывающий топос города с гордыней его создателя и неизбежной трагедией (‘горе’)» [2, с. 375]; усиливает трагическое звучание текста, связывая личное переживание с судьбой целого города; «семантически сваривает понятия в единый узел смысла, где возвращение в пространство детства (‘город’) сталкивается с ‘гордыней’ его имперского прошлого и настоящим ‘горем’ его обитателей, включая поэта» [3, с. 112]. Сближение слов по звучанию у Мандельштама почти всегда порождает новый смысл, создает неожиданные ассоциативные связи, высвечивает скрытые значения или подтексты. Звук ведет к смыслу. Паронимические созвучия часто работают как внутренние рифмы или ассонансы/аллитерации, усиливая музыкальную ткань стиха, его ритмическую сложность и интонационное богатство. Они создают «звуковые сгустки». Аттракция у Мандельштама часто не бросается в глаза сразу, как у Маяковского. Она требует внимательного чтения, вслушивания, выявления глубинных связей:

И белок кровавый белки
Крутят в страшном колесе («Полюбил я лес прекрасный»).

Здесь используется комбинация однокоренных слов с цветоэлементом, противопоставленных по категории рода (белок/белка). Прилагательное «кровавый» заключено в «белые рамки», что символизирует не объединение, но антагонизм красного и белого.

Паронимическая аттракция для Мандельштама – это не просто фонетический прием, а инструмент мышления и смыслопорождения. Она позволяет ему сжимать огромные пласты смысла и сложные ассоциативные связи в предельно концентрированную звукосмысловую формулу, где созвучие является проводником к глубинным уровням понимания текста. Его аттракция интеллектуальна, музыкальна и всегда работает на создание многомерного поэтического образа.

В поэтическом тексте паронимия выполняет несколько ключевых функций. Во-первых, это фонетическая организация: звуковые повторы придают тексту музыкальность, усиливают его ритмику. Во-вторых, семантическое усложнение: за счёт столкновения разных значений слов возникает игра смыслов. В-третьих, сюжетообразующая роль: цепочка паронимов может направлять развитие лирического нарратива. И, наконец, символическое кодирование: звуковые перекличи иногда скрывают дополнительные подтексты.

Яркие примеры развёрнутой паронимии мы находим в творчестве А. Вознесенского, где звуковая поэтика становится основным методом. В упомянутом выше стихотворении «Авось!» наблюдается игра с корнем «-вось-»: «Авось, авоська, ось, осьминожка…». Здесь звуковой повтор связывает абстрактное «авось» с конкретными образами, создавая причудливую логику текста.

В поэме «Во весь голос» В. Маяковского звуковая энергия становится частью революционного пафоса: «Гром – громадили – огромные…». Повторы, аллитерации, паронимические сближения становятся орудием агитки, материализуя мощь голоса поэта-трибуна, слитого с «громадой революции»: «Гром из-за тучи, зверея, вылез, / громадные ноздри задорно высморкал», «с клещами звезд огромное ухо».

Паронимическая аттракция становится способом мышления. Через звуковые сближения поэты раскрывали скрытые связи между понятиями, создавали новые смыслы, превращали стихотворение в «звучащую» философию. Изучение этого явления помогает глубже понять не только поэтику XX века, но и саму природу поэтического языка.

Особое значение звуковой организации текста подчеркивал и Маяковский, отмечавший важность фонетической составляющей стиха: «Взяв самые характерные звуки рифмуемого слова «резв», повторяю множество раз про себя, прислушиваюсь ко всем ассоциациям: ‘рез’, ‘резв’, ‘резерв’, ‘влез’, ‘врез’, ‘врезываясь’» [4]. Поэт демонстрирует, как тщательная работа со звуковой тканью слова позволяет находить неожиданные смысловые решения.

Интересный случай звукового притяжения слов наблюдается в стихотворении Маяковского «Революция», где формальное уподобление лексем приводит к деформации звукового облика слова: «оттуда, где режется небо дворцов иззубленной линией». Здесь под влиянием слова «линия» происходит трансформация привычного написания «иззубренной» в «иззубленной». Примечательно, что в других контекстах поэт сохраняет стандартную форму: «Ветров иззубренные бороны вотще старались воздух взрыхлить» («150 000000») и «снова иззубрен бурав» («Рабочим Курска»).

В исследованиях паронимической аттракции выделяются различные типы звуковых соответствий между словами. Как отмечают специалисты [1, с. 284], возможны как случаи полного совпадения начальных и серединных консонантных групп, так и ситуации, когда порядок согласных не сохраняется. Однако особый интерес представляют случаи, когда на выбор последующего слова влияет именно конечная часть предыдущего, находящаяся с ним в непосредственном контакте. При этом часто наблюдается сохранение порядка следования согласных на стыке слов, что объясняется визуальным восприятием поэтом конкретной словоформы с её уникальным звуковым составом: «Кальсоны Вильсона не кальсоны – сонет», «Страшное слово на голову лавь!», «На крыльях флагов стоглавой лавою», «Слова и слова. Огнесловая лава».

Особенно показательными являются сочетания, чья неожиданность однозначно свидетельствует об их звуковой природе возникновения: «Крокодилище перемерили – ну и делища!» (Маяковский); «Великие памятники Природы! Априори: бракорегистрирующие рощи», «Бегите – в себя, на Гаити, в костелы, в клозеты» (Вознесенский).

Звуковая структура собственных имён часто становится катализатором появления определённых слов в последующем тексте (Маяковский): «живет Филиппов липово», «расхвалит Ермилов милого», «На губах у Ермила мыло», «Гремит Илья, молнии лья», «Пров свалился в ров», «В Чемберлене тоже не заметно лени», « – Не плачь, Эмилий милый!», «И вот обратить Украину в руины грозятся меч и маршал».

Яркий пример сложной семантико-фонетической игры находим в стихотворении Вознесенского «Скука», где появляется имя английского мореплавателя Джеймса Кука: «Скукотища, скукота... Скука создавала Кука». Эта строка допускает двоякую интерпретацию: формальный план – звуковая близость слов «скука» и «Кука» обусловила появление этого имени в тексте; биографический план – мотивация путешествий Кука скукой.

Таким образом, анализ текстов наглядно продемонстрировал, что звуковые переклички паронимов перестали быть лишь точечными украшениями; вместо этого они стали семантико-ритмическим каркасом, определяющим внутреннюю архитектонику, динамику развития лирического сюжета и смысловую связность целого произведения. Приведенные примеры наглядно демонстрируют, как звуковая организация может становиться доминирующим фактором в поэтическом текстообразовании.

Исследование выявило **универсальные функции** явления: фонетическая организация (ритм, музыкальность), семантическое обогащение и усложнение, сюжетообразование и символическое кодирование. Доказано, что формальный (звуковой) уровень зачастую опережает содержательный, определяя выбор лексем и направляя развитие текста.

Паронимическая аттракция в поэзии XX века часто становится не просто стилистическим приёмом, а важнейшим композиционным принципом, определяющим движение лирического сюжета и глубинный смысл текста. Она перестаёт быть лишь украшением текста и превращается в мощный инструмент смыслопорождения. Этот приём позволяет авторам создавать сложные ассоциативные ряды, управлять ритмом стихотворения и даже формировать его сюжет.

Работа может представлять интерес для филологов, литературоведов и преподавателей истории русской литературы XX века и стилистики в вузе как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. Гаспаров М.Л. Поэтика Вознесенского: Звуковой повтор и композиция. *Избранные статьи*. Москва: Новое литературное обозрение, 1995.
2. Гаспаров М.Л. Осип Мандельштам: Три его поэтики. *Избранные труды. О стихах*. Москва: Языки русской культуры, 1997; Т. II.
3. Маяковский В.В. *Как делать стихи?* Available at: stihi.ru›diary/cimmerian/2016-10-06
4. Ронен О. *Поэтика Осипа Мандельштама*. Санкт-Петербург: Гиперион, 2002.

References

1. Gasparov M.L. Po`etika Voznesenskogo: Zvukovoj povtor i kompoziciya. *Izbrannye stat'i*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 1995.
2. Gasparov M.L. Osip Mandel'shtam: Tri ego po`etiki. *Izbrannye trudy. O stihah.* Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1997; T. II.
3. Mayakovskij V.V. *Kak delat' stihi?* Available at: stihi.ru›diary/cimmerian/2016-10-06
4. Ronen O. *Po`etika Osipa Mandel'shtama*. Sankt-Peterburg: Giperion, 2002.

Статья поступила в редакцию 09.07.25

УДК 81.13 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-452-455

***Mustafin A.A.**, Cand. of Sciences (Philosophy), researcher, Irkutsk Institute of Chemistry named after A.E. Favorsky, SB RAS (Irkutsk, Russia), E-mail: alhas355@mail.ru*

MACROINTENTIONS OF SCIENTIFIC COMMUNICATION AND PARALINGUISTICS: PROSPECTS FOR INTERACTION. The study presents an analysis of a little-studied area of interaction of macro-intentions and paralinguistic means in scientific discourse. Unlike traditional approaches that focus exclusively on the verbal aspects of scientific texts, the work considers scientific discourse as a holistic system in which macro-intentions and paralinguistic elements – intonation, gestures, pauses in speech activity, infographics, graphic markers in writing – act as integral components of the implementation of deep communication strategies. This binary approach allows to cope with the gap between the studies of macro-intentions and paralinguistics that exists in modern linguistics, creating in the long term the opportunity to overcome this conceptual discrepancy, to better understand its potential and new opportunities for modern research.

Key words: **macrointentions, paralinguistics, linguistics, scientific discourse, scientific argumentation, scientific communication, types of communication, theory of "communicative unity", theory of language games, theory of speech acts, prosodic and kinesic markers, persuasion, infographics, graphic indicators, binary approach, oral and written speech**

***А.А. Мустафин,** канд. филос. наук, науч. сотрудник, Федеральный исследовательский центр «Иркутский институт химии имени А.Е. Фаворского СО РАН», г. Иркутск, E-mail: alhas355@mail.ru*

МАКРОИНТЕНЦИИ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ПАРАЛИНГВИСТИКА: ПЕРСПЕКТИВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Настоящее исследование посвящено анализу малоизученной области взаимодействия макроинтенций и паралингвистических средств в научном дискурсе. В отличие от традиционных подходов, фокусирующихся исключительно на вербальных аспектах научных текстов, данная работа рассматривает научный дискурс как целостную систему, в которой макроинтенции и элементы паралингвистики – интонация, жесты, паузы в речевой деятельности, инфографика, графические маркеры в письменной форме – выступают неотъемлемыми компонентами реализации глубинных коммуникативных стратегий. Такой бинарный подход позволяет справиться с существующим в современной лингвистике разрывом между исследованиями макроинтенций и паралингвистики, создавая в перспективе возможность преодолеть это концептуальное несоответствие, глубже понять его потенциал и новые возможности для современных исследований.

Ключевые слова: **макроинтенции, паралингвистика, лингвистика, научный дискурс, научная аргументация, научная коммуникация, типы коммуникации, теория «коммуникативного единства», теория языковых игр, теория речевых актов, просодические и кинесические маркеры, персуазия, инфографика, графические указатели, бинарный подход, устная и письменная речь**

Научная коммуникация как сложный многомерный феномен представляет собой систему вербальных и невербальных компонентов, формирующих смысловое пространство научного (академического) дискурса. В условиях цифровой трансформации исследовательских практик и стремительной цифровизации всего научного пространства традиционные подходы к анализу научного дискурса становятся недостаточными для понимания глубинных механизмов, обеспечивающих эффективную трансляцию научного знания.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки новых теоретических конструкций, способных адекватно описать сложную систему взаимодействия содержательных и формальных аспектов научной коммуникации, в которых макроинтенции выступают как один из её ключевых и организующих принципов достижения целей на концептуальном уровне. Средства паралингвистики, традиционно рассматриваемые как второстепенные вспомогательные элементы коммуникационных процессов, в настоящее время стали занимать преимущественное положение, становясь определяющими индикаторами интенциональных стратегий и эффективности восприятия научной информации в условиях информационной перегрузки. Их изучение в контексте макроинтенций открывает новые перспективы для понимания закономерностей научной коммуникации в её различных формах.

Целью данного исследования является изучение механизмов взаимодействия макроинтенций научной коммуникации с паралингвистическими средствами их выражения в различных типах академического дискурса.

Задачи исследования заключаются в выявлении и систематизации базовых типов макроинтенций, а также механизмов их взаимодействия со средствами паралингвистики в рамках типологического и историко-методологического уровня исследования их взаимосвязи.

Научная новизна данного исследования заключается в новом подходе к изучению механизмов научной коммуникации через призму взаимодействия макроинтенций и паралингвистических средств, которые рассматриваются не как второстепенные или вспомогательные компоненты коммуникации, а как полноправные и системно-организованные маркеры глубинных интенциональных структур научного дискурса.

Теоретическая значимость состоит в том, что работа преодолевает традиционный разрыв между исследованиями интенциональности и паралингвистики, предлагая целостную концепцию научного дискурса как динамической системы, в которой макроинтенции и их паралингвистическое выражение образуют неразрывное единство.

Практическая значимость исследования заключается: в обосновании необходимости методологического анализа макроинтенций через их паралингвистические маркеры; в разработке принципов анализа и коррекции устных научных выступлений, учитывающих роль паралингвистических факторов в эффективной передаче научной информации и их применение в системе высшего образования для совершенствования преподавания академического письма и научной риторики; в возможности использования результатов исследования при подготовке научно-популярных материалов, где учет интенционально-паралингвистических связей важен для адаптации сложного научного содержания к восприятию широкой аудиторией.

Проблема макроинтенций в научной коммуникации и их паралингвистического выражения представляет собой сложную мозаику разрозненных исследований, которые лишь фрагментарно освещают отдельные аспекты представленной проблемы. Как правило, рассматривая макроинтенции и паралингвистику в отрыве друг от друга, что существенно обедняет наше понимание механизмов коммуникации. То есть наблюдается дефицит исследований, которые рассматривали бы макроинтенции не как абстрактные категории, а как реально действующие механизмы, проявляющиеся через систему вербальных и невербальных маркеров в конкретных коммуникативных ситуациях.

В современной лингвистике нет общего мнения о точном количестве базовых макроинтенций, характерных для различных жанров научной коммуникации. Однако среди известных типов макроинтенций есть такие, которые представлены не только на содержательном, но и на паралингвистическом уровне, формирующие систему устойчивых, тесно взаимосвязанных невербальных маркеров. Приведём некоторые из них:

1. Аргументативная макроинтенция направлена на обоснование позиции, доказательство истинности или ложности утверждений, убеждение через логические доводы. В устной научной речи аргументация сопровождается комплексом кинесических и просодических маркеров, создающих эффект убедительности. В работах А.А. Кибрика по мультимодальной лингвистике и корпусным исследованиям содержатся ценные наблюдения о роли ручной или мануальной жестикуляции в форме ритмичных движений кистью, сопровождающих устную речь. Мануальный жест представляет собой единое кинетическое усилие и характеризуется рядом интегральных признаков: рукость: леворучный, праворучный, двуручный жест [1; 2]. Имеется также ряд переменных признаков, которые могут меняться на протяжении жеста. В том числе это может быть форма кисти руки (кулак, открытая ладонь, вытянутый указательный палец); ориентация ладони (к телу, вправо, вверх); направление движения (влево, вниз, от себя) [3, с. 74–75]. Микрожесты в форме кивка головой для подтверждения или лёгкого покачивания ей при критике. Эти наблюдения дают основание утверждать, что кинесические жесты-маркеры вовсе не случайное дополнение, а системный элемент научной коммуникации, связанный с её логической структурой.

А вот перед контраргументами, как подчёркивал В.Б. Касевич, обычно возникает заметная по длительности пауза, как бы предлагающая слушателю время осмыслить утверждение перед тем, как его опровергнуть [4]. И хотя Касевич не формулирует явно тезис о паузах как маркерах аргументации, его анализ интерференции в речевой деятельности показывает, что паузы перед контраргументами не случайны, а отражают когнитивные процессы перестройки дискурса. В живой научной дискуссии можно нередко наблюдать ситуацию, как выступающий сопровождает свои доводы характерными жестами. Е.А. Брызгунова в своих работах по исследованию звуков и интонации устной русской речи отмечала, что для научной аргументации характерными просодическими маркерами являются чёткие нисходящие тона в завершении ключевых тезисов, создающие эффект завершённости мысли [5; 6] Например, нисходящий тон на утверждении: «Доказательство завершено!!!» или восходящая интонация вопроса: «А можно ли считать это достаточным?».

В письменной речи аргументативная макроинтенция проявляется через систему текстовой архитектуры, заменяющей устные просодические и кинесические маркеры. Например, эквивалентами жестов на письме могут быть графические символы-указатели: ▶ маркеры важных мест; → стрелки в схемах; ★ ключевой вывод ★; ⚡ *неожиданный результат)*); ~~зачеркивание~~, символы запрета в виде крестика (✗) или перечёркнутого круга (⊗). Эквивалентами интонации в письменной речи могут быть шрифтовые выделения (*курсив* – для смысловых нюансов; **полужирный** – для ключевых тезисов); использование прописных (заглавных) букв и подчёркивание для усиления акцента; тире и абзацные разрывы вместо устных пауз; использование многоточия для эффекта недосказанности; нумерованные списки как замена интонационному перечислению.

2. Персуазивная макроинтенция близка к аргументативной, но акцент в настоящем случае делается не столько на логику, сколько на эмоциональное и психологическое воздействие. Ее задача – склонить адресата к определенному действию: изменению мнения или поведения через убеждение, внушение, манипуляцию и т. п. В устной научной речи персуазия может проявляться через эмоционально окрашенные паралингвистические маркеры: открытые ладони для создания доверия или намеренные паузы перед ключевыми выводами, создающие эффект неявного, но устойчивого влияния на реципиента.

В письменной речи персуазивная макроинтенция маскируется под аргументацию, но проявляет себя лексикой с положительными и отрицательными оценочными коннотациями. Например: «революционное открытие», указывающее на радикальный прорыв, меняющий парадигму; «неоспоримые преимущества», подразумевающие абсолютную доказанность и отсутствие альтернатив; «сомнительная гипотеза», выражающая недоверие к предложенной идее; «существенные ограничения» и «устаревший подход», подчёркивающие либо серьезные недостатки метода, либо его явную несостоятельность. Анализ ряда работ позволяет выявить эту многогранность через призму различных исследовательских подходов.

Так, Е.И. Горошко в гендерных исследованиях научного дискурса обращает внимание на различия в персуазивных стратегиях у авторов разного пола, отмечая, что в русскоязычных статьях женские тексты чаще используют косвенные методы убеждения через апелляцию к эмоциональным и ценностным аспектам, тогда как мужские тяготеют к более директивным формам аргументации [7].

В.И. Карасик в своих работах по институциональному дискурсу, раскрывая культурные особенности русскоязычной научной персуазии, подчеркивает ее отличия от западных образцов. Его анализ показывает, что российские исследователи чаще прибегают к авторитарным стратегиям убеждения, опираясь на статус говорящего и традиции научных школ, в то время как в англоязычных текстах преобладает логико-эмпирическая аргументация [8].

Особый интерес представляют исследования Ю.А. Бельчикова по невербальным аспектам научной коммуникации, где детально анализируются паралингвистические маркеры персуазивности в устных научных выступлениях. Его наблюдения за жестикуляцией, мимикой и просодическими особенностями российских ученых выявляют устойчивые корреляции между определенными типами невербального поведения и эффективностью убеждения [9].

Т.А. Ширяева в своих работах по психолингвистике научного текста дополняет эту картину, исследуя когнитивные механизмы восприятия персуазивных стратегий. Ее эксперименты демонстрируют, как различные лингвистические средства по-разному воздействуют на представителей русскоязычной академической аудитории в зависимости от их научной специализации и профессионального опыта [10, с. 34].

Синтез этих исследований позволяет увидеть, что персуазивная макроинтенция в русскоязычном научном дискурсе развивается в условиях конкуренции между традиционными авторитарными моделями убеждения, унаследованными от советской академической школы, и новыми тенденциями, связанными с глобализацией научного пространства. Российские ученые, с одной стороны, сохраняют приверженность жестким иерархическим моделям аргументации, где значительный вес имеет статус автора и ссылки на классиков, с другой – активно осваивают западные техники мягкого убеждения через эмпирические данные и визуализацию результатов.

3. Методологическая макроинтенция направлена на структурирование познавательного процесса и организацию исследовательской деятельности. Она выражается в предложении алгоритмов, правил, методик, систематизации информации. Ее цель – не просто сообщить знание, а показать, как ими пользоваться, выстроить последовательность действий. Эта макроинтенция проявляется в научных методах, руководствах, тренингах, педагогических стратегиях, где важно не только «что», но и «как». Она имеет, пожалуй, самые узнаваемые паралингвистические корреляты – это нумерующие жесты при перечислении этапов исследования, характерное постукивание пальцем по поверхности при акцентировании алгоритмичности.

Анализ исследовательских подходов методологической макроинтенции в устной научной речи демонстрируют работы Ю.В. Николаевой и Д.М. Белькова, описывающие специфические жесты-иллюстраторы как «знаковое движение рук, ног или головы, которым говорящий сопровождает свою речь, направленное на передачу информации» [11, с. 70–74], дающие возможность как бы «прослеживать в воздухе ход мысли, рукой дирижируя своей речью» [12]. Или работы Е.И. Григорьева, описывающие различные аспекты просодии устной коммуникации с участием интонационных компонентов, когда «слушающий фиксирует изменение тона, громкости, протяжности высказывания и наряду с этим отмечает качество звучания» [13, с. 55–56]. Например: ровный монотонный темп при изложении стандартных процедур и намеренное замедление речи при объяснении оригинальных методических решений. Следует сказать, что связь между методологической макроинтенцией и паралингвистикой носит двусторонний характер. С одной стороны, невербальные маркеры усиливают восприятие системности и упорядоченности исследовательского процесса, с другой – сама необходимость презентации сложных методик порождает специфические жестовые и просодические паттерны.

В письменной речи методологическая макроинтенция проявляется через визуально-графические маркеры: нумерованные списки, таблицы со строгой

иерархией, стрелки и другие элементы визуального структурирования, выполняющие не только информативную, но и персуазивную функцию, придавая методическому аппарату видимость безупречной логичности. Например, исследование М.А. Косычевой показывает, что в русскоязычных научных текстах методологическая составляющая часто выносится в отдельные структурные элементы – главы «Материалы и методы», что отражает традиционное для российской науки стремление к систематизации и четкому разграничению исследовательских процедур [14].

4. Интегративная макроинтенция направлена на объединение, синтез информации, точек зрения или социальных групп. Она стремится сгладить противоречия, найти общее, создать целостную картину. В дискурсе это выражается через обобщения, поиск компромиссов, подчеркивание общих интересов. Эта интенция важна в дипломатии, управлении, межкультурной коммуникации, а также в науке при создании междисциплинарных теорий. Характерные особенности этой макроинтенции могут проявляться через стремление к объединению различных концепций, поиску общих оснований и созданию целостных теоретических конструкций. В содержательном плане интегративная макроинтенция может проявляться через использование инклюзивных формулировок («мы можем наблюдать», «как показывают совместные исследования»); отсылок к междисциплинарным связям; попыток снятия противоречий через гибридные концепции (например, культурно-историческая теория Выготского, объединяющая психологию и лингвистику) или диалектическое отрицание (не отказ от одной позиции в пользу другой, а поиск третьего пути).

Например, в работах Ю.М. Лотмана оппозиция «хаос-порядок» не просто противопоставляется, а рассматривается как условие семиозиса – динамического процесса смыслопорождения [15]. Характерные особенности этой макроинтенции могут проявляться в результате исторически сложившихся факторов, например, философских: марксистская традиция с её акцентом на единстве теории и практики; русский космизм с его стремлением к целостной картине мира; идея всеединства бытия В. Соловьева с её склонностью к тотальному осмыслению сущего.

Паралингвистические корреляты интегративной интенции, проявляющиеся в устной научной речи, включают специфические жесты объединения: симметричные движения руками от центра наружу, круговые жесты, обозначающие целостность, а также кивки и улыбки при упоминании точек зрения других исследователей.

В письменной речи интегративная макроинтенция материализуется через инфографику: например, схемы с пересекающимися кругами (диаграммы Эйлера-Венна), демонстрирующие взаимодействие теорий, графические маркеры (стрелки, соединяющие различные блоки информации), а также через особые пунктуационные приемы (тире, двоеточия), обозначающие смысловые связи [16, с. 133–140].

Как следует из анализа представленных типов макроинтенций их эффективность состоит в способности максимально точно реализовать коммуникативные цели, которые определяются синергией вербальных и невербальных (паралингвистических) средств, где последние выступают усилителями коммуникативного воздействия. Каждый из представленных типов образует бинары, то есть тесно связанные между собой пары смысловых единиц коммуникаций (микроинтенций) и их паралингвистических коррелятов. И хотя бинарный подход, связывающий макроинтенции и паралингвистику, в действительности представляет собой скорее теоретическую перспективу, чем строгую методологическую систему, его истоки можно проследить в нескольких ключевых лингвистических традициях, позволяющих глубже понять его потенциал и новые возможности для современных исследований в этом направлении.

Зарубежная лингвистика прошлого века напрямую не заявляла о макроинтенциях и паралингвистике, однако нащупывала их следы под разными названиями в виде отдельных исследовательских практик, составивших фундамент современных исследований в этом направлении. Приведём некоторые из них:

1. Теория речевых актов Джона Остина [17] (развитая впоследствии Джоном Сёрлем [18]), выявившая скрытые цели коммуникации (иллокутивная сила), что стало прообразом анализа макроинтенций. Различение локутивного, иллокутивного и перлокутивного уровней создало основу для многоуровневого анализа коммуникации.

2. Теория языковых игр Людвига Витгенштейна [19], ломавшая представление о языке как о статичном (фиксированном) коде, где слова – это неизменные элементы, а их значение определяется словарём, но не контекстом. Витгенштейн утверждал, что значение слова состоит не в словарном определении, но в его употреблении, а это уже шаг к макроинтенциям, требующим анализа стратегий, а не отдельных фиксированных фраз. Иначе говоря, если язык – это всегда часть какой-то «игры» (социальной, политической, личной), то и смысл этой игры должен зависеть от её целей (макроинтенций).

3. Работы Эдварда Сепира [20], заложившие основы понимания языка, выходящие за рамки чисто вербального кода. Сепир рассматривал язык не как изолированную систему, а как часть более широкого культурного контекста, утверждая, что манера речи, интонация, жесты несут в себе социальные и эмоциональные смыслы, которые могут быть даже важнее самих слов. Он одним из первых обратил внимание на то, что голосовые модуляции (тембр, громкость, скорость речи) и даже молчание могут быть значимыми элементами коммуникации.

4. Кинесика (наука о языке тела) Рэя Бердвистелла, изложенная им в монографии «Кинесика и контекст» (полного перевода книги, к сожалению, нет, только адаптированные фрагменты). Ключевым элементом в его теории является кинема (термин автора) – мельчайший воспринимаемый элемент движения. Кинема аналогична фонеме в устной речи – минимальной звуковой единице, участвующей в построении слов. Кинемы, объединяясь в более сложные последовательности, в сумме образуют целостную картину невербального сообщения. Бёрдвистелл провёл параллель между структурой жестового кода и структурой словесного дискурса, рассматривая элементы языка тела (лицевая экспрессия, положение ног и рук, их движение) как соответствующие элементам словесного дискурса (звук, слово, предложение, фраза). Это означало, что как в вербальном, так и в невербальном общении существуют структурные уровни организации от минимальных единиц до сложных коммуникативных актов: опущенные плечи (кинема) могут быть частью позы (более крупная единица), которая в контексте ситуации может выражать усталость (ещё более сложная единица). Отдельные выводы в теории Бёрдвистелла требуют сегодня критического переосмысления, поскольку современные исследования больше склоняются к тому, что значение невербальных сигналов определяется не просто суммой отдельных кинем, а их взаимодействием с контекстом и языковыми (вербальными) сообщениями. Тем не менее вклад Бёрдвистелла в формирование теоретических основ невербальной коммуникации остается неоспоримым [21]. Эти работы учёных XX века создали системную базу для современных исследований, позволяющих рассматривать макроинтенции и паралингвистику не как отдельные феномены, а как элементы единой системы коммуникации.

В результате проведённой исследовательской работы нами была выстроена двухуровневая (бинарная) модель анализа механизма взаимодействия макроинтенций научной коммуникации и средств паралингвистики в рамках типологического и историко-методологического уровней исследования их взаимосвязи.

Впервые была предложена систематизация четырех базовых макроинтенций (аргументативной, персуазивной, методологической и интегративной) с детальным описанием их невербальных коррелятов. Это открывает новые перспективы для анализа научного дискурса, преодолевая традиционный разрыв между изучением вербальных и невербальных компонентов.

На типологическом уровне было доказано, что паралингвистические средства не являются случайными дополнениями, а формируют устойчивую систему маркеров, усиливающих коммуникативное воздействие. Установлено, что жесты, паузы, интонационные паттерны и графические элементы письменной речи строго соответствуют целям научного выступления. Например, аргументативная макроинтенция сопровождается ритмичными жестами и нисходящей интонацией, а интегративная – симметричными движениями рук и визуальными схемами объединения. Эти данные подтверждают, что паралингвистика служит неотъемлемой частью интенциональной структуры научного дискурса.

Историко-методологический анализ подтвердил, что предложенная модель базируется на прочном теоретическом фундаменте. Представленное исследование продемонстрировало, как классические концепции – теория речевых актов, языковых игр, кинесики – могут быть интегрированы в современный анализ научной коммуникации.

Все это составляет научную новизну наших исследований и решает все задачи, поставленные в работе для достижения сформулированной цели.

Таким образом, работа вносит определённый вклад в современную лингвистику, предлагая не только теоретическую модель, но и методологию для дальнейших исследований. Выявленные закономерности подтверждают, что паралингвистические средства являются не вспомогательными, а системообразующими элементами научной коммуникации.

Библиографический список

1. Кибрик А.А. Модус, жанр, и другие параметры классификации дискурсов. *Вопросы языкознания.* 2009; № 2: 3–21.
2. Кибрик А.А. Мультимодальная лингвистика. *Сборник научных трудов.* Москва: Институт психологии РАН, 2010: 135–152.
3. Кибрик А.А. Русский мультимодальный дискурс. *Психологический журнал.* 2018; № 1: 70–80.
4. Касевич В.Б. Интерференция фонологии, морфонологии, орфографии в речевой деятельности. *Звуковой строй языка.* Москва: Наука, 1979: 137–143.
5. Брызгунова Е.А. *Звуки и интонация русской речи*. Москва: Прогресс, 1969.
6. Брызгунова Е.А. *Практическая фонетика и интонация русского языка.* Москва: МГУ, 1963.
7. Горошко Е.И. *Гендерная проблематика в языкознании.* Available at: http://www.owl.ru/win/books/articles/goroshko.htm
8. Карасик В.И. *Выражение статусных отношений средствами русского языка.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vyrazhenie-statusnyh-otnosheniy-sredstvami-russkogo-yazyka/viewer
9. Бельчиков Ю.А. *Стилистика и культура речи*. Москва: УРАО, 2000.

10. Ширяева Т.А. Функциональная характеризация делового дискурса. *Известия вузов. Северо-Кавказский регион*. 2006: 29–35.
11. Николаева Ю.В. Значение и функции жестов-иллюстраторов в устной речи. *Труды международной конференции «Диалог 2005»*. Звенигород, 2005.
12. Бельков Д.Д. Использование жестов-иллюстраторов как условие успеха в ситуации дебатов: *сборник статей по материалам XLV Международной научно-практической конференции*. Екатеринбург, 2015.
13. Григорьев Е.И., Евтеев С.В. Фактор интонации в формировании концептов речевых актов. *Вестник МГЛУ.* 2016; Выпуск 20: 53–63.
14. Косычева М.А., Балыхин М.Г Структура научной статьи: эмпирическое исследование. *Health, Food & Biotechnology.* 2019; № 2: 7–10.
15. Лотман М.Ю. Феномен культуры. *Труды по знаковым системам*. Тарту: Тартусский государственный университет, 1978: 3–17.
16. Мустафин А.А. Роль метода идеографической визуализации в обработке научных данных: *коллективная монография*. Москва: Флинта, 2024: 133–140.
17. Остин Дж. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1986.
18. Сёрл Дж. Что такое речевой акт? *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1986.
19. Витгенштейн Л. *Философские работы.* Москва: Гнозис, 1994.
20. Сепир Э. *Язык. Введение в изучение речи*. Москва: Юрайт, 2025.
21. Крейдлин Г.Е. *Язык и семиотика тела*. Москва: Новое литературное обозрение, 2020.

References

1. Kibrik A.A. Modus, zhanr, i drugie parametry klassifikacii diskursov. *Voprosy yazykoznaniya.* 2009; № 2: 3-21.
2. Kibrik A.A. Mul'timodal'naya lingvistika. *Sbornik nauchnyh trudov.* Moskva: Institut psihologii RAN, 2010: 135-152.
3. Kibrik A.A. Russkij mul'timodal'nyj diskurs. *Psihologicheskij zhurnal.* 2018; № 1: 70-80.
4. Kasevich V.B. Interferenciya fonologii, morfonologii, orfografii v rechevoj deyatel'nosti. *Zvukovoj stroj yazyka*. Moskva: Nauka, 1979: 137-143.
5. Bryzgunova E.A. *Zvuki i intonaciya russkoj rechi*. Moskva: Progress, 1969.
6. Bryzgunova E.A. *Prakticheskaya fonetika i intonaciya russkogo yazyka.* Moskva: MGU, 1963.
7. Goroshko E.I. *Gendernaya problematika v yazykoznanii*. Available at: http://www.owl.ru/win/books/articles/goroshko.htm
8. Karasik V.I. *Vyrazhenie statusnyh otnoshenij sredstvami russkogo yazyka*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vyrazhenie-statusnyh-otnosheniy-sredstvami-russkogo-yazyka/viewer
9. Bel'chikov Yu.A. *Stilistika i kul'tura rechi.* Moskva: URAO, 2000.
10. Shiryaeva T.A. Funkcional'naya harakterizaciya delovogo diskursa. *Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskij region.* 2006: 29-35.
11. Nikolaeva Yu.V. Znachenie i funkcii zhestov-illyustratorov v ustnoj rechi. *Trudy mezhdunarodnoj konferencii «Dialog 2005»*. Zvenigorod, 2005.
12. Bel'kov D.D. Ispol'zovanie zhestov-illyustratorov kak uslovie uspeha v situacii debatov: *sbornik statej po materialam XLV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Ekaterinburg, 2015.
13. Grigor'ev E.I., Evteev S.V. Faktor intonacii v formirovanii konceptov rechevyh aktov. *Vestnik MGLU*. 2016; Vypusk 20: 53-63.
14. Kosycheva M.A., Balyhin M.G Struktura nauchnoj stat'i: `empiricheskoe issledovanie. *Health, Food & Biotechnology.* 2019; № 2: 7-10.
15. Lotman M.Yu. Fenomen kul'tury. *Trudy po znakovym sistemam.* Tartu: Tartusskij gosudarstvennyj universitet, 1978: 3-17.
16. Mustafin A.A. Rol' metoda ideograficheskoj vizualizacii v obrabotke nauchnyh dannyh: *kollektivnaya monografiya*. Moskva: Flinta, 2024: 133-140.
17. Ostin Dzh. Slovo kak dejstvie. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva, 1986.
18. Serl Dzh. Chto takoe rechevoj akt? *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva, 1986.
19. Vitgenshtejn L. *Filosofskie raboty.* Moskva: Gnozis, 1994.
20. Sepir `E. *Yazyk. Vvedenie v izuchenie rechi*. Moskva: Yurajt, 2025.
21. Krejdlin G.E. *Yazyk i semiotika tela*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2020.

Статья поступила в редакцию 27.06.25

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-455-457

***Galstian S.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Roman Languages Department, Military University named after Prince Alexander Nevsky of the Defense Ministry of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: bekki@inbox.ru*

PREPOSITIONS AND CONJUNCTIONS AS TOOLS FOR THE TRANSMISSION OF TAXIS RELATIONS IN ANALYTICAL LANGUAGES (BASED ON SPANISH). The paper studies the taxis toolkit of analytical languages, which is represented, in particular, by prepositions and conjunctions, since the semantics of these parts of speech contains information about the transmission of temporal relations (simultaneity and non-simultaneity) and logical relations (condition, cause or effect). The article presents the arguments in favour of the idea that for the functioning of taxis prepositions, the presence of a folded predicative base is necessary, while unfolding the predicative base, the main means of transmitting taxis relations becomes a conjunction. Analytical languages such as Spanish use an extensive set of tools, including prepositions and conjunctions, to convey complex taxic relationships. Prepositions and conjunctions not only structure the narrative, but also provide its meaningful depth and semantic coherence. Careful attention to their use makes it possible to achieve greater accuracy and expressiveness in communication in Spanish. Understanding the mechanisms of functioning of prepositions and conjunctions in the transmission of taxic relations is an important part of linguistic research and contributes to a more complete understanding of the functional dynamics of language. By analyzing the provisions of the article, the author concludes that in complex sentences taxis relations can be expressed through the simultaneous use of both prepositions and conjunctions.

Key words: **taxis, taxis prepositions, taxis conjunctions, taxis relations, temporal relations, causal relationship**

***С.А. Галстян,** канд. филол. наук, доц., Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: bekki@inbox.ru*

ПРЕДЛОГИ И СОЮЗЫ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ПЕРЕДАЧИ ТАКСИСНЫХ ОТНОШЕНИЙ В АНАЛИТИЧЕСКИХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)

Материал статьи посвящен исследованию таксисного инструментария аналитических языков, который представлен, в частности, предлогами и союзами, поскольку в семантике данных частей речи содержится информация о передаче временных отношений (одновременность и разновременность) и логических отношений (условие, причина или следствие). Приводятся аргументы, свидетельствующие в пользу того, что для функционирования таксисных предлогов необходимо наличие свернутой предикативной основы, в то время как при разворачивании предикативной основы главным средством передачи таксисных отношений становится союз. Аналитические языки, такие как испанский, используют обширный набор инструментов, включая предлоги и союзы, для передачи сложных таксисных отношений. Предлоги и союзы не только структурируют повествование, но и обеспечивают его содержательную глубину и смысловую связность. Внимательное отношение к их использованию позволяет добиваться большей точности и выразительности в коммуникации на испанском языке. Понимание механизмов функционирования предлогов и союзов при передаче таксисных отношений составляет важную часть лингвистических исследований и способствует более полному осознанию функциональной динамики языка. Путем анализа положений статьи автор приходит к выводу, что в сложных предложениях таксисные отношения могут быть выражены посредством одновременного использования как предлогов, так и союзов.

Ключевые слова: **таксис, таксисные предлоги, таксисные союзы, таксисные отношения, темпоральные отношения, причинно-следственные связи**

Таксис (греч. *τάξις* – порядок) [1] представляет собой важную категорию в лингвистике, определяющую временные и причинно-следственные отношения между действиями или состояниями, выраженными разными предложениями или частями одного предложения.

Теория таксиса (в частности, когда речь идет о независимом таксисе) рассматривает способы передачи временных и причинно-следственных связей между различными действиями в предложении, выделяя отношения разновременности (последовательность, предшествование) и одновременности между

событиями [2]. Таксисные отношения играют важную роль в построении связного и логически последовательного текста, особенно в аналитических языках, где структурная гибкость позволяет реализовывать сложные синтаксические конструкции.

Таксис отражается в структуре языка через различные грамматические и лексические средства. В аналитических языках, в том числе в испанском, передача таксисных отношений приобретает особую значимость ввиду ограниченной возможности морфологического выражения. Основными инструментами в таких языках становятся предлоги и союзы, которые играют важную роль в формировании связного и логически структурированного высказывания.

Актуальность статьи продиктована необходимостью исследовать способность предлогов и союзов аналитических языков структурировать передачу информации посредством выражения темпоральных отношений одновременности/разновременности и обеспечения логических связей между действиями.

Цель данной статьи – установить, что предлоги и союзы входят в основной таксисообразующий инструментарий языка, и выявить определенные условия, обусловливающие употребление каждой из данных частей речи.

Основные задачи статьи включают в себя:

– определение места категории таксиса и значимость таксисных отношений в лингвистике;

– изучение таксисного инструментария, представленного, в частности, предлогами и союзами;

– исследование предлогов как средств передачи темпоральных (одновременность и разновременность) и логических отношений (условие, причина или следствие) между действиями;

– изучение таксисообразующего потенциала союзов;

– анализ особенностей функционирования предлогов и союзов при передаче таксисных отношений, определение различий в употреблении данных частей речи;

– изучение возможности одновременного использования предлогов и союзов в предложении для выражения таксиса.

Методологическая база исследования включает в себя следующие методы: метод контекстно-логического анализа; метод функционально-семантического анализа; сравнительно-сопоставительный метод; описательный метод; метод компонентного анализа.

Научная новизна статьи заключается в изучении ключевых различий в употреблении таксисных предлогов и союзов, а также в определении необходимых условий для функционирования обеих частей речи при передаче таксисных отношений.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты расширяют современные представления о языке. Исследование может способствовать более глубокому пониманию механизмов передачи темпоральных и логических отношений, а также особенностей функционирования языковых средств при передаче таксисных отношений (в частности, предлогов и союзов).

Практическая значимость статьи выражается в возможности использовать ее результаты в теоретических учебных курсах по общему языкознанию, семантическому анализу, в теоретических грамматиках ряда языков, а также в практике преподавания испанского языка и в переводческой деятельности.

Как уже было отмечено, категория таксиса подразумевает отношения между двумя или более действиями с точки зрения их временной и логической связанности. В таком контексте таксисные отношения классифицируются на несколько подтипов: одновременность, последовательность, предшествование. Кроме того, средства выражения таксиса могут способствовать раскрытию отношений причинности и условности. В целом таксис в языке позволяет передать динамику и характер временных и причинно-следственных связей, создавая перцептивную модель событий, отражающую линейное или нелинейное течение времени.

Испанский язык, будучи аналитическим языком, использует различные средства для выражения категории таксиса. В первую очередь это предлоги и союзы, которые благодаря своей семантике и функциональности способны обозначить временные и логические отношения между действиями.

Для испанского языка характерно обилие предлогов, которые несут значительную смысловую нагрузку, включая выражение временных отношений. Так, предлоги играют весомую роль при передаче таксисных отношений, особенно темпоральных. Наиболее часто употребляемыми предлогами являются *antes de* (до), *después de* (после), *durante* (в течение), *desde* (с определенного момента), *hasta* (до определенного момента), которые имеют ярко выраженную темпоральную направленность, благодаря чему четко обозначают временные рамки и последовательность событий. Например, предлог *antes de* отчетливо указывает на предшествующее действие, помещая его в контекст временной хронологии.

Основные аспекты функционирования предлогов в выражении таксиса:

1. Передача разновременности действий: предлоги *después de*, *desde, antes de, hasta* и другие часто используются для выражения отношений последовательности и предшествования.

***Después de** terminar el trabajo, disfruta de la visita guiada al museo* [3]. – **После** окончания работы (после того, как закончить работу) насладись экскурсией по музею.

В данном примере предлог *después de* подчеркивает, что одно действие следует за другим (отношения последовательности).

*¿Cómo encontrar trabajo **antes de** terminar la carrera?* [4]. – Как найти работу до окончания учебы (до того, как завершить учебу)?

Здесь предлог *antes de* указывает на предшествование одного действия другому.

2. Выражение одновременности: для параллельного сосуществования действий в испанском языке используются предлоги *durante, en el momento de, en los tiempos de* и другие.

***Durante** la reunión, el Auxiliar de Servicios de Reuniones es el principal punto de contacto con el organizador de la conferencia, para brindarle asistencia en lo relativo a los servicios en la sala y coordinar cualquier cambio en el programa o en los servicios requeridos* [5]. – **Во время** собрания помощник по обслуживанию мероприятий является основным контактным лицом организатора конференции, когда нужно оказать ему помощь в вопросах обслуживания мероприятия и согласовать любые изменения в программе или требуемых услугах.

Предлог *durante* указывает на то, что действия происходили одновременно (проведение собрания и готовность оказать помощь).

3. Ограничение временных рамок: предлоги *desde*, *de*, *a partir de* и *hasta*, *a* помогают установить начало и конец временного промежутка.

*Fue director general de Salud Pública del Ministerio **desde** 2008 **hasta** 2011* [6]. – Он был генеральным директором Департамента общественного здоровья Министерства здравоохранения **с** 2008 **по** 2011 год.

Предлоги *desde* и *hasta* фиксируют период, в течение которого происходит рассматриваемое событие.

4. Указание на причину или результат действия: предлоги *debido a, gracias a, por, para* и другие служат для выявления причинно-следственных связей.

***Debido a** las lluvias, tenemos una reducción de velocidad en los tramos abiertos de las líneas 1, 2, 4, 4A y 5* [7]. – **Из-за** дождей у нас есть снижение скорости на открытых участках линий 1, 2, 4, 4A и 5.

В данном предложении благодаря предлогу *debido a* можно проследить связь причины и следствия.

Таким образом, исследование роли предлогов позволяет глубже понять взаимосвязи временных и причинно-следственных отношений, делать акцент на нюансах восприятия времени, что крайне значимо для точной передачи смысла.

Стоит отметить, что анализ вышеизложенного материала позволяет прийти к выводу о том, что в аналитических языках, в частности в испанском, при выражении категории таксиса предлог занимает лидирующие позиции среди всех языковых инструментов только тогда, когда речь идет о свернутой предикативной основе. В таких случаях предлоги способствуют созданию сложных временных связей между событиями без необходимости изменений форм глаголов, становясь ключевым средством передачи темпоральных и причинно-следственных отношений.

Это важная особенность функционирования предлогов в контексте таксисных отношений. В то время как при разворачивании предикативных основ (когда в предложении/высказывании происходит изменение глагольных форм) предлог перестает фигурировать в качестве основного средства выражения категории таксиса, и на первый план среди таксисного инструментария выходит союз.

Союзы в испанском языке выполняют важную функцию при передаче таксисных отношений между частями предложения. Они служат связующим звеном между двумя (или более) простыми предложениями, выражая при этом различные временные отношения между действиями.

1. Разновременные союзы: союзы *cuando* (когда), *antes de que* (до того как), *después de que* (после того как) и другие позволяют выразить точную временную последовательность действий.

***Cuando** el arquitecto llegó a la oficina, ya habíamos dibujado todos los planos* [8] – **Когда** архитектор прибыл в офис, мы уже закончили все чертежи.

Для передачи таксисных отношений разновременности в испанском языке широко используется союз *cuando*, который уточняет последовательное расположение событий на временной шкале, делая очевидным их хронологический порядок (здесь: предшествование одного действия другому).

Такие союзы, как *tan pronto como* (как только), *en cuanto* (как только) и другие, поддерживают более сложные временные структуры. Они позволяют ясно представить отношения между происходящими событиями:

*El Pentágono confirma que Biden armó a Kiev **en cuanto** llegó a la Casa Blanca* [9]. – Пентагон подтверждает, что Байден вооружил Киев, **как только** пришел в Белый дом (стал президентом).

Здесь таксисные отношения последовательности не столь очевидны и однозначны, как при использовании союза *cuando*, поскольку союз *en cuanto* приближает высказывание к таксису одновременности, сочетая в себе информацию о последовательности действий с идеей их практически синхронного совершения.

2. Одновременные союзы: союзы *mientras* (в то время как), *al mismo tiempo que* (в одно и то же время что) и другие используются для обозначения одновременности действий.

*Trabajar **mientras** estudias no solo te ayuda a solventar tus gastos personales, sino que también te prepara para administrar mejor tu dinero* [10]. – Работа во время учебы (**пока** ты учишься) не только помогает тебе покрывать личные расходы, но и подготавливает тебя к более эффективному управлению своими финансами.

Одновременные действия выражаются с помощью союза *mientras*. Этот союз указывает на параллельное протекание событий, подчеркивая их временную синхронность.

Союзы в испанском языке не менее важны для выражения причинно-следственных и условных связей. Союзы *porque* (потому что), *mientras* (пока), *sí* (если) и другие позволяют строить сложные синтаксические конструкции, которые детализируют условия и причины, связывающие действия. Хотя они в основном передают каузальные отношения, такие союзы, как *porque* (потому что), *así que* (так что), *por eso* (поэтому) и другие, также могут иметь отношение к таксису, так как часто переводят последовательность событий как следствие или причину другого события.

Queremos que tu experiencia de vuelo sea la mejor, ***por eso*** *a continuación te contamos todas las condiciones del billete* [11]. – Мы хотим, чтобы ваш полет был максимально комфортным, **поэтому** ниже мы расскажем вам обо всех условиях покупки билетов.

Союз *por eso* выражает причинно-следственные таксисные отношения, указывая на зависимость одного действия от другого и фиксируя следствие и частично условие. Однако данный союз также содержит в себе информацию о таксисе последовательности, несмотря на то, что он не выражен эксплицитно.

Исходя из анализа примеров, можно утверждать, что союзы играют ключевую роль в выражении таксисных отношений в испанском языке, связывая предложения и указывая на временные или логические связи между ними. Союзы могут обозначать различные виды таксисных отношений, включая хронологическую расстановку во времени (предшествование, последовательность, одновременность), а также причинно-следственные связи.

Изучение роли союзов в испанском языке в передаче категории таксиса предоставляет значимую информацию о том, как языковая структура служит основой для выражения временных отношений между событиями. Учитывая характеристики аналитических языков, мы можем глубже понять, как лексико-грамматические средства, включая союзы, формируют сложные таксисные отношения, обеспечивая ясность и точность высказываний.

Важно еще раз подчеркнуть, что при выражении в языке категории таксиса союзы, в отличие от предлогов, разворачивают предикативную основу. И в такой ситуации таксисный инструментарий включает в себя не только использование союзов, но и различные временные формы глаголов и модальные конструкции. Иными словами, при наличии развернутой предикативной основы одной из особенностей языка является использование широкого спектра временных форм, которые взаимодействуют с союзами для более точного выражения таксисных нюансов.

Итак, предлоги и союзы входят в систему языковых средств, которые активно используются при передаче таксисных отношений. Важно отметить, что применение разных предлогов и союзов может изменять тонкость и динамику таксисных связей. Например, использование союза *aunque* (хотя) может ввести элемент контраста или неожиданности в линейное повествование, тогда как использование *por eso* (поэтому) акцентирует причинно-следственную логику.

В сложных предложениях таксисные отношения могут быть выражены посредством одновременного использования как предлогов, так и союзов, что способствует более точной и детализированной передаче смысловых отношений между различными частями речи:

Despedido tres días ***antes de*** *morir,* ***mientras*** *estaba en coma* [12]. – Уволен **за** три дня **до** смерти, находясь в коме (**пока** был в коме).

Подобные комбинации обогащают структуру предложения и углубляют смысловые оттенки. Так испанский язык, будучи гибким в плане конструкции предложений, позволяет выстраивать сложные таксисные отношения без потери ясности и выразительности.

Исходя из анализа вышеизложенного материала, можно прийти к следующим основным выводам:

1. Категория таксиса является одной из ключевых в изучении структуры языка и его способности выражать временные и логические связи между действиями. Иными словами, будучи важной частью грамматического строя, таксисные отношения в аналитических языках, в частности в испанском, способствуют созданию логически выстроенных высказываний. Понимание и правильное использование таксисных соединений помогают не только в успешной передаче смысла, но и в формировании когерентных и семантически насыщенных текстов.

2. Аналитические языки, такие как испанский, используют обширный набор инструментов, включая предлоги и союзы, для передачи сложных таксисных отношений. Предлоги и союзы не только структурируют повествование, но и обеспечивают его содержательную глубину и смысловую связность. Внимательное отношение к их использованию позволяет добиваться большей точности и выразительности в коммуникации на испанском языке. Понимание механизмов функционирования предлогов и союзов при передаче таксисных отношений составляет важную часть лингвистических исследований и способствует более полному осознанию функциональной динамики языка.

3. Предлоги испанского языка выступают мощным инструментом для передачи временных (одновременность и разновременность) и логических отношений (условие, причина или следствие) между действиями. Они позволяют установить четкую последовательность событий, что особенно важно в повествовательных текстах, где точность временных характеристик играет ключевую роль.

4. Союзы являются важным средством передачи таксисных отношений в испанском языке. Они позволяют точно выразить темпоральные и каузальные связи между действиями или состояниями, что делает их ключевыми элементами грамматической системы языка. Анализ союзов и их функций предоставляет ценную информацию о способах выражения категории таксиса в аналитических языках.

5. Особенностью использования предлогов в выражении категории таксиса в аналитических языках является их способность сворачивать предикативную основу, не изменяя при этом формы глагола. Одновременно с этим свернутая предикативная основа служит необходимым условием для функционирования таксисных предлогов. Союз, в свою очередь, разворачивает предикативную основу, обязательно функционируя в паре с различными временными формами глаголов и модальными конструкциями при передаче таксисных отношений.

6. Для демонстрации динамических таксисных связей в рамках одного предложения (высказывания) могут употребляться одновременно предлоги и союзы, т. е. в предложении свернутая и развернутая предикативные основы могут сочетаться.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну. Работа может представлять интерес для лингвистов как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. Бондарко А.В. *Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис.* Москва: Эдиториал УРСС, 2001.
2. Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол. *Принципы типологического анализа языков различного строя.* Москва, 1972: 95–113.
3. *De terminar el trabajo.* Available at: https://www.spanishdict.com/examples/de%20terminar%20el%20trabajo?lang=es
4. *¿Cómo encontrar trabajo antes de terminar la carrera?* Available at: https://ed.team/blog/como-encontrar-trabajo-antes-de-terminar-la-carrera
5. *Asistencia en la sala*. Available at: https://www.ungeneva.org/es/meetings-events/official-meetings/organizers/member-states/meeting-takes-place
6. *De/desde, a/hasta*. Available at: https://www.espanolavanzado.com/gramatica-avanzada/941-desde-o-de
7. *Metro informa retrasos en sus recorridos debido a la lluvia que cae en Santiago.* Available at: https://www.lanacion.cl/metro-informa-retrasos-en-sus-recorridos-debido-a-la-lluvia-que-cae-en-santiago/
8. *Pretérito pluscuamperfecto (indicativo).* Available at: https://lenguaje.com/preterito-pluscuamperfecto-indicativo/
9. *El Pentágono confirma que Biden armó a Kiev ́en cuanto llegó a la Casa Blanca*. Available at: https://www.voltairenet.org/article216839.html
10. *Ventajas de estudiar y trabajar al mismo tiempo*. Available at: https://blog.uvm.mx/ventajas-de-trabajar-mientras-estudias
11. *Condiciones del billete*. Available at: https://www.plusultra.com/es-es/informacion/condiciones-del-billete/
12. *Despedido tres días antes de morir, mientras estaba en coma.* Available at: https://www.periodistadigital.com/politica/autonomias/20111222/despedido-tres-dias-morir-coma-noticia-689400018195/

References

1. Bondarko A.V. *Teoriya funkcional'noj grammatiki: Vvedenie. Aspektual'nost'. Vremennaya lokalizovannost'. Taksis.* Moskva: `Editorial URSS, 2001.
2. Yakobson R.O. Shiftery, glagol'nye kategorii i russkij glagol. *Principy tipologicheskogo analiza yazykov razlichnogo stroya.* Moskva, 1972: 95-113.
3. *De terminar el trabajo.* Available at: https://www.spanishdict.com/examples/de%20terminar%20el%20trabajo?lang=es
4. *¿Cómo encontrar trabajo antes de terminar la carrera?* Available at: https://ed.team/blog/como-encontrar-trabajo-antes-de-terminar-la-carrera
5. *Asistencia en la sala*. Available at: https://www.ungeneva.org/es/meetings-events/official-meetings/organizers/member-states/meeting-takes-place
6. *De/desde, a/hasta*. Available at: https://www.espanolavanzado.com/gramatica-avanzada/941-desde-o-de
7. *Metro informa retrasos en sus recorridos debido a la lluvia que cae en Santiago.* Available at: https://www.lanacion.cl/metro-informa-retrasos-en-sus-recorridos-debido-a-la-lluvia-que-cae-en-santiago/
8. *Pretérito pluscuamperfecto (indicativo).* Available at: https://lenguaje.com/preterito-pluscuamperfecto-indicativo/
9. *El Pentágono confirma que Biden armó a Kiev ́en cuanto llegó a la Casa Blanca*. Available at: https://www.voltairenet.org/article216839.html
10. *Ventajas de estudiar y trabajar al mismo tiempo*. Available at: https://blog.uvm.mx/ventajas-de-trabajar-mientras-estudias
11. *Condiciones del billete*. Available at: https://www.plusultra.com/es-es/informacion/condiciones-del-billete/
12. *Despedido tres días antes de morir, mientras estaba en coma.* Available at: https://www.periodistadigital.com/politica/autonomias/20111222/despedido-tres-dias-morir-coma-noticia-689400018195/

Статья поступила в редакцию 02.07.25

УДК 81’22 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-458-461

Kazharova M.A., *Cand. of Sciences (Philology), teacher, Military University named after Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia); senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ma0795@mail.ru*

COURTESY/IMPOLITENESS: LINGUISTIC AND SOCIAL MANIFESTATIONS. In the article, the author proposes a working model for analyzing discourtesy and verbal aggression. It is based on a modular methodology that seeks to combine pragmalinguistic and sociopragmatic approaches. Linguistic units accept polite or impolite interpretations, depending not only on other elements of the linguistic context, but also on social and cultural factors of the environment and the type of discourse. These two elements set a standard for what is considered polite, appropriate, or correct, which the speaker either respects or ignores. All of this interacts with each other to produce a polite or impolite effect, which the recipient decodes in the message. Syntactic, intonational, semantic and other elements are distinguished that contribute to the manifestation of politeness or impoliteness. All this should be formulated in a modular, multidimensional proposal, where all factors interact and influence each other, changing the polite/impolite direction or strength of the phenomenon. As a result of the conducted research, it can be stated that there are no polite or impolite terms. Each language element is polluted by usage and remains, like taboo words, filled in the code with the nuances it expresses. There are other elements that, being subjective and evaluative, can drift towards politeness or impoliteness, and only the context determines the direction.

Key words: **discourtesy, verbal aggression, pragmalinguistics, sociopragmatics, Spanish, mass media**

М.А. Кажарова, *канд. филол. наук, преп., Военный университет имени князя Александра Невского Министерства Обороны Российской Федерации; ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ma0795@mail.ru*

ВЕЖЛИВОСТЬ/НЕВЕЖЛИВОСТЬ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ

Автор предлагает рабочую модель для анализа вежливости, невежливости и вербальной агрессии. Она основана на модульной методологии, которая стремится объединить прагмалингвистический и социопрагматический подходы. Языковые единицы принимают вежливую или невежливую интерпретацию в зависимости не только от других элементов лингвистического контекста, но также и от социальных и культурных факторов среды и типа дискурса. Эти два элемента устанавливают стандарт того, что считается вежливым, уместным или правильным, который говорящий либо уважает, либо игнорирует. Все это взаимодействует между собой, чтобы произвести вежливый или невежливый эффект, который получатель декодирует в сообщении. В результате проведённого исследования можно констатировать, что не существует вежливых или невежливых терминов. Каждый языковой элемент загрязнен употреблением и остается, как табуированные слова, заполненным в коде нюансами, которые он выразил. Есть и другие элементы, которые, будучи субъективными и оценочными, могут дрейфовать в сторону вежливости или невежливости, и только контекст определяет направление.

Ключевые слова: **вежливость/невежливость, вербальная агрессия, прагмалингвистика, социопрагматика, испанский язык, СМИ**

При подготовке нашей статьи мы работали с материалами различного характера: средствами массовой информации (пресса, реклама, телевидение, радио) с очень конкретными направлениями работы на парламентском языке, молодежными журналами, тусовками, теледебатами, интервью. Мы анализировали работы ученых, посвященные этой теме непосредственно или затрагивающие её косвенно [1–23]. Все это сформировало социальный и медийный ландшафт, который потряс основы того, что считается приемлемым или политически корректным, и вызвал споры в обществе. Следует ли разрешать любые выражения в средствах массовой информации? Могут ли люди словесно нападать на образ знаменитостей, личностей, мелких деятелей и обычных людей? Эти вопросы остаются открытыми и по сей день, что говорит об актуальности нашего исследования.

Несмотря на введение различных запретов, что привело к определенным механизмам контроля и защиты зрителей на телевидении, а также к запрету некоторых программ и осуждению других, не только участники различных шоу, но и сами журналисты нередко позволяют себе невежливые и даже агрессивные высказывания на телевидении.

Мы исследовали политический язык, в частности парламентский язык, на основе материалов из Интернета. Именно в политическом языке норма сильно варьируется, но появляются проявления ритуальной вежливости и агрессии по отношению к другим [15].

Цель нашей работы – глубоко проанализировать влияние контекста на определение и поведение языковых элементов, а также то, как они создают ситуации социального конфликта или могут их смягчить. Провести исследования проявления вежливости/ (не)вежливости на примере парламентского языка.

Задачи исследования: 1. Изучить проявление вежливости/невежливости. 2. Рассмотреть возможность существования вежливых или невежливых терминов как таковых.

Это очень активная область исследований, привлекающая интерес многих коллег по всему миру. Она также служит связующим звеном между языком и обществом, между социопрагматикой, которая подчеркивает социальные аспекты, и прагмалингвистикой, которая начинается с языка и стремится описать его через социальное поведение.

Научная новизна нашего исследования заключается в том, что мы объединяем эти два процесса. Социальные, культурные, исторические и другие факторы, а также языковые элементы вносят свой вклад, и результатом является языковое использование в этом контексте, которое интерпретируется как вежливое или невежливое.

Теоретическая значимость состоит в обосновании, что каждая глагольная форма имеет измерение в своем использовании, связанное с социальным взаимодействием, которое предопределено ее культурой, социальной группой, интересами. Это включает весь внеязыковой контекст, который добавляется к языковому контексту, а также тип дискурса, и эти три вещи будут определяют ценность и коннотации, которые единица имеет для своего использования.

Практическая значимость заключается в необходимости учета, что каждый языковой элемент может быть «заражен»; его инструкции по использованию должны будут содержать те характеристики, которые вытекают из его «предпочтительного» использования в определенных контекстах.

Исследования вежливости проводились с разных точек зрения, причем интерес переходил из одной плоскости в другую. Но общего всеобъемлющего взгляда на явление не было и нет. Р. Лакофф и С. Айд [19] считают это лингвистическим явлением, включенным в более общее поведенческое явление: вежливость в целом охватывает действия, в том числе языковые. Она обусловлена использованием. Поэтому прагматика должна его изучать. Но какая прагматика? Какую сферу охватывает вежливость? Влияет ли она на все языковые выражения? Является ли это явлением, присущим речи? Или оно ограничено определенными дискурсами? Все эти вопросы возникают у ученых при рассмотрении этого явления. Так, например, во введении к работе А. Бриза [10] «Краткий обзор теоретической и методологической основы» Д. Браво излагает основы теории, но с некоторыми замечаниями, которые нам следует учитывать. Для нее вежливость является лингвистической, коммуникативной, разговорной и стратегической. Мы считаем, что это можно интерпретировать как ограниченное речевой ситуацией, диалогом, что исключает другие языковые проявления, такие как письменный дискурс: «Разграничение «разговорного» относится к тому факту, что «модельное» взаимодействие, в котором применяется этот тип вежливости, является как минимум диалогом между физически присутствующими людьми, которые поддерживают «идеально» симметричные отношения с точки зрения их прав на участие в обмене коммуникативными вкладами» [10]. Но далее она заявляет: «Мы предполагаем, что вежливость является частью любого типа дискурса» [9].

Это требует усилий для понимания письменных текстов. Если вежливость возникает во взаимодействии, нам придется поместить ее в отношения говорящий – читатель. В этом смысле говорящий в письменном тексте будет соблюдать ряд стандартных норм для своих отношений с собеседником, поскольку его цель с собеседником состоит в том, чтобы читатель прочитал его и не отреагировал. Иногда говорящий добровольно создает текст, провоцирующий читателя, который может принять или не принять его. Принятие является обычным явлением, поскольку, так как это не личное взаимодействие, существует дистанция, которая смягчает атаку на образ. Кроме того, только в письмах, адресованных конкретному и явному получателю (получатель затем может принять сообщение или нет), может быть прямое воздействие на образ. В других случаях получатель множественный или неопределенный. Поэтому индивидуальный получатель может подумать, что на него нападают не лично, а как на представителя роли читателя (мы думаем о текстах, в которых на него нападают напрямую: «да, читатель глупый, тупой идиот...»). Но больше всего ранит прямая личная атака. Здесь сам читатель может дистанцироваться и не принять ее как направленную на него. Как мы видим, в письменных текстах оценить вежливость сложнее, и поэтому ее можно считать концепцией, связанной с непосредственным взаимодействием и ограниченной, следовательно, устным текстом. Это теоретический момент, который мы должны рассмотреть, поскольку наши исследования в основном касаются устных текстов.

При работе с романами обычно рассматриваются диалоги, а отношения между персонажами и автором анализируются не только как их отношения, но и

как отношения между автором и потенциальным читателем. Однако существуют также исследования рекламы в прессе и журналистских текстах. Они анализируют воздействие на получателя, хотя и множественное.

Поэтому взаимодействие не следует путать с устной речью. Вежливость находится на интерактивном уровне в отношениях говорящий-слушающий. Это присуще общению. В письменных текстах необходимо анализировать отношения между автором и потенциальным получателем, который является виртуальным и часто коллективным. Таким образом, вежливость может влиять на любой дискурс.

Что касается прагматического подхода, который следует использовать, существуют разные точки зрения. Р. Лакофф и С. Айд [19] выбирают лингвистическое исследование, зная, что оно анализирует только часть явления. Другие выбирают более социопрагматическую перспективу. Иногда предполагается, что лингвистическая прагматика оставляет контекст, и для этой цели предлагается социокультурная прагматика [10], поскольку вежливость является социальным явлением.

Однако это предполагает очень сегментированное представление многомерной реальности. Как утверждал Фуэнтес [13], следуя Ж.М. Адаму [1], Э. Руле [21] и другим исследователям, прагматика не является частью лингвистики. Это рабочая перспектива, перспектива анализа явлений с точки зрения использования. Если мы сравниваем прагмалингвистику и социопрагматику, то делаем нереалистичное разделение. В первом мы подчеркиваем лингвистическое, а социальное служит иллюстрацией контекстов, в которых происходят эти использования. Во втором – социальные факторы изучаются как важные, а языковые элементы – как проявления. В конкретном случае вежливости социопрагматическое исследование фокусируется на различных обычаях, которые есть у социальных групп, и иллюстрирует их с помощью используемых ими языковых форм. Они не останавливаются, чтобы рассмотреть, что эти выражения вносят что-то и у них есть своя собственная внутренняя динамика.

Социальные факторы, вовлеченные в процесс, были тщательно изучены. Например, Д. Браво [10] считает: «Социокультурный контекст простирается от межличностного взаимодействия до речевого сообщества. Он включает группу, социальные сети, социально-экономический класс, культурные факторы, такие как общие знания, убеждения и ценности, демографические и социальные факторы, такие как возраст, пол, образование, социальный класс и место жительства, а также этническую или национальную идентичность. Знание этих аспектов позволит участникам установить связь между утверждениями и социальной реальностью, что сделает возможной интерпретацию текста. Эти контексты различаются от культуры к культуре, внутрикультурно, ситуативно и даже межличностно. Это то, что этнометодологи имеют в виду, когда говорят о «контексте пользователя» [10]. Важно понимать сферу действия этих социальных аспектов.

Со своей стороны Х. Спенсер-Оути [22] рассматривает различные компоненты поведения, вытекающие из различных областей отношений: интерактивные цели, социальные права и обязанности, а также «чувствительность» образа [16]. Х. Спенсер-Оути учитывает: «состояние желаний, состояние лица, реакции ожиданий, эмоциональные реакции». Это подразумевает, что более интерактивный взгляд должен учитывать не только социальные факторы, связанные с операциями с образом, но также ожидания, эмоции и намерения говорящего. Все это заставляет нас переосмыслить параметры, которые вмешиваются в вежливое или невежливое разграничение явления. И таким образом некоторые отстаивают «дискурсивный» подход, например, М.А. Лохер и Р. Дж. Уоттс [20]. Для них вежливость является частью «реляционной работы» [20] и должна рассматриваться в связи с другим межличностным содержанием. Он использует термин «реляционная работа», а не «работа с лицом», потому что люди не ограничивают свои отношения теми, в которых затронут их образ. Это подразумевает определение границ теории: каждый ли речевой акт включает в себя операцию с образом? То есть распространяется ли вежливость на каждую коммуникативную встречу? Или она просто ограничена определенными текстами?

Взгляд этих авторов на «реляционную работу», взаимодействие или межличностный аспект более всеобъемлющ, чем теория, основанная исключительно на образе. Межличностные отношения имеют правила относительно того, что является адекватным или уместным. И они не обязательно должны принимать во внимание концепцию образа. Таким образом, ее можно использовать как общую теорию, в которой одна часть – то, что отмечено, действительно влияет на образ.

Теперь мы можем спросить себя, не говорим ли мы об одном и том же. Если мы начинаем с того, что является адекватным или уместным, это не тот «образ» в общем смысле этого термина, то есть образ группы, к которой говорящий стремится по принадлежности [7]. Возможно, проблема заключается не в том, говорим ли мы об имидже, потому что каждый раз, когда мы говорим или взаимодействуем социально, мы используем «маску», «характер», который меняется в зависимости от взаимодействия. Скорее, конечной целью является не имидж как таковой, а выполнение аргументативной задачи. Таким образом, на первом, более общем уровне говорящий в своих отношениях с обществом должен следовать определенным правилам, основанным на уважении. Языковое сообщение было бы аспектом поведения:

Говорящий – Общество

↓Нормы: – уважение: вежливость

– неуважение: невежливость

На втором, меньшем уровне мы оказываемся в конкретной коммуникации.

Говорящий – Сообщение – Слушатель

[----------]

Контекст

Контекст – общество

Здесь в игру вступают дополнительные факторы:

– присущие языковому контексту;
– присущие элементам выбранного сообщения;
– намерение говорящего;
– социальные отношения со слушателем;
– социокультурные факторы, связанные с обществом и его нормами.

К этому мы добавляем надстройку, тип выбранного текста, который, в свою очередь, предопределен или находится под влиянием языковых и социокультурных факторов, поскольку дискурс, в свою очередь, является продуктом, подразумевающим социальное поведение и являющимся конвенциональным.

Градация

Здесь мы становимся свидетелями перехода от оппозиции вежливый/невежливый (вежливый – это то, что отмечено и социально позитивно, стремится к согласию, а агрессивный или невежливый – это нарушение норм) к позиции, в которой рассматриваются две зоны с границей, которая будет неотмеченной или нейтральной:

----------|----------

+ вежливый – – невежливый +

Обе имеют шкалу от + до –. В точке перегиба будет то, что считается правильным или уместным, «политическое поведение» Р.Дж. Уоттса [23].

У М.А. Лохера и Р.Дж. Уоттса [20] оно несколько завершено, как мы можем видеть на следующей схеме. Они считают, что границы не устанавливаются заранее, а должны обсуждаться в каждом конкретном взаимодействии.

ОТНОШЕНИЯ

<---------- >

Отрицательно отмечено не отмечено положительно отмечено отрицательно отмечено

<---------- >

Агрессивный невежливый вежливый гипервежливый

<---------- >

Невежливый/неуместный политический/уместный политический/уместный невежливый/неуместный

Третий столбец важен и совпадает с тем, что воспринимается как вежливое/политическое/уместное. То есть вежливое поведение всегда политически корректно, в то время как политическое поведение может быть невежливым.

Это подразумевает разнообразие норм. Вежливость не является основой для соглашения и, следовательно, коммуникативного взаимодействия. Это верно в некоторых ситуациях, обществах, культурах и типах текста. В других норма варьируется. То есть не существует такого понятия, как вежливое или невежливое поведение. Скорее, это оценка, применяемая к поведению в зависимости от того, является ли оно социально уместным или нет. Суждения говорящих о том, что уместно или неуместно, основаны, прежде всего, на их ожиданиях, которые, в свою очередь, вытекают из их убеждений о поведении: что предписано, что разрешено и что запрещено. В дискурсе этого не произойдет, поскольку ничто не запрещено, только неуместно или производит другой эффект. Все понимается если не буквально, то в производном или метафорическом смысле. Необходимо начать с установленного стандарта.

Х. Спенсер-Оути [22] учитывает следующие факторы при определении того, вежлив ли человек или нет.

a) договорные/юридические соглашения и требования;

b) характеристики ролей: явные/неявные;

c) принципы взаимодействия:

– принцип справедливости: затраты – выгода, справедливость (включая взаимность), автономия-контроль);

– принцип ассоциации: вовлеченность, эмпатия, уважение;

d) поведенческие соглашения, нормы и протоколы.

Затем добавим 5 контекстуальных доменов: устный, дискурсивный, партиципативный, стильный, невербальный.

По нашему мнению, эти факторы относятся к социальной сфере, но на взаимодействие влияют и другие: некоторые лингвистические (языковая процедура, контекст и тип дискурса) и другие социальные (ситуация взаимодействия, намерение говорящего или более широкий социальный контекст). Результатом слияния всех этих факторов является вежливая или невежливая интерпретация явления. Норма навязывается социальными факторами и типом дискурса:

Лингвистика		Контекст		Эффект	
Лингвистический элемент	Контекст	Тип речи	Социальный	Вежливый	Невежливый

↓↓

|----------Норма----------↑

Контекст, дискурс и социальные факторы воздействуют на языковой элемент и усиливают, ослабляют или переориентируют его эффект вежливости.

Лингвистический элемент +

Контекст

Дискурс

Социальные факторы
↓↓
Эффект: – вежливый;
– невежливый.

Обе схемы являются взаимодополняющими. Поскольку, очевидно, эти факторы могут изменять направление или силу элемента и изменять его воздействие на получателя. Но это делается в силу нормы, которая устанавливает, что уместно, что немаркировано, из чего оно оценивается. Детерминантами нормы являются, с одной стороны, все социальные факторы: культура, история, профессия, возраст, социальная структура, характерные для взаимодействия. А также тип дискурса, который будет диктовать свою собственную уместную, немаркированную ситуацию, из которой следует устанавливать дискурсивный эффект. Давайте рассмотрим все это подробно.

1. Прежде всего следует сказать, что не все относительно. Лингвистические элементы в силу своей частоты появления в определенных контекстах принимают эти значения как прототипические и таким образом несут кодифицированную вежливую или невежливую ориентацию [10]. *Спасибо, извините, простите, пожалуйста* [11] являются социально вежливыми словами, потому что они выражают речевые акты, которые таковыми считаются в нашей культуре: благодарность, извинение, смягчение просьбы. Мы каталогизировали их таким образом из-за частоты их использования в вежливых ситуациях и потому, что они выражают то, что требуется в определенных «стандартах хорошего поведения», отражение, другими словами, преобладающего общества, которое стремится к равновесию через вертикальные отношения.

Это действует как суперстрата над другими коммуникативными ситуациями и связано с языковым использованием. То есть, если среди друзей, молодых людей или членов одной социальной группы использование *спасибо, извините* и т. д. не является ни нормой, ни уместным (это будет считаться гипервежливостью), тем не менее они обычно признаются несущими эту ценность. Именно поэтому они отвергаются. Следовательно, существуют элементы, парадигматически рассматриваемые как операторы вежливости.

2. Контекст. Лингвистические элементы, в свою очередь, могут комбинироваться друг с другом и усиливать или ослаблять вежливый/невежливый эффект последовательности. Таким образом, во фразовом выражении A+B B может действовать как ослабитель или усилитель вежливости или A. Тогда мы могли бы говорить о маркерах вежливости в случае *пожалуйста, спасибо, извините* (парадигматический взгляд) и о реализующих или дереализующих модификаторах в случае фразовых сочетаний. Это та же функция, которую выполняют дереализующие модификаторы (ДМ) и [12] реализующие модификаторы (РМ) в теории аргументации. Поэтому было бы интересно распространить эти теоретические концепции на теорию вежливости, которая не имеет собственных методологических инструментов в лингвистической области. Они существуют в социальной области. И это вполне возможно, поскольку мы говорим о явлении, напрямую связанном с аргументацией.

РМ: усиливает вежливое или невежливое значение A.

ДМ: ослабляет или инвертирует значение: Вежливый > Невежливый, Невежливый > Вежливый.

Синтагматическая комбинация, как мы видим, может переориентировать направление и силу маркера вежливости.

3. Лингвистический элемент, маркер вежливости, синтагматическая комбинация, контекст составляют первый компонент системы, влияющий на вежливость. К этому мы должны добавить еще один фактор, который влияет на вышеизложенное, чтобы произвести вежливый или невежливый эффект на реципиента. Мы имеем в виду тип дискурса. Каждая выбранная суперструктура, каждый дискурсивный шаблон определяется как внутренними (лингвистическими), так и внешними (коммуникативными) характеристиками и влечет за собой правила, норму, которая управляет ее взаимодействием. Таким образом, в дебатах конфронтация является нормой; в разговорной беседе нормальными являются доверие и отсутствие предубеждений; в юридическом дискурсе дистанция является существенной. Этот фактор, основополагающий для любого текстового лингвиста, должен быть включен в анализ, поскольку он влияет на результат оценки, как мы увидим ниже.

4. На внешнем, контекстуальном уровне в игру вступают история, культура или общество в целом. Именно здесь вступают в действие все элементы, которые разрабатывала социопрагматика. Социокультурные определения располагаются на этом уровне, подходим ли мы к ним с национальной точки зрения (оценки, связанные с топологией) или с более точной: региональной, групповой. Так, например, оценки, окружающие обычаи испанцев, аргентинцев, каталонцев. Или референтное сообщество, группа: банда, образовательное сообщество, профессия. Это предопределяет норму, то, что считается уместным в данной ситуации, что ожидается, что нейтрально, где разместить точку перегиба на оси вежливости и невежливости. В этом разделе будет представлено понятие имиджа как нечто, связанное с поведением, и средство обеспечения коммуникативной и аргументативной цели.

Н. Эрнандес Флорес [18], следуя Э. Гоффману [16], отталкивается от концепции социального имиджа, который предопределен социокультурными факторами. Обычно они говорят о:

Положительном имидже: имидже, который говорящий хочет спроецировать на себя.

Отрицательном имидже: имидже, которого говорящий хочет избежать, чтобы на него не напали другие.[7]

Но к этому следует добавить защиту имиджа слушателя. Вежливость заключается в способе проецирования имиджа себя, который не наносит ущерба имиджу другого. И она также подразумевает защиту имиджа другого. Иными словами, цель применения вежливости – поиск «баланса между социальным образом адресата и образом говорящего» [18]. Нападать на образ другого, то есть на его негативный образ, было бы невежливо.

Отправной точкой всегда является гармоничная ситуация. Предположение заключается в поиске баланса в общении. Н. Эрнандес Флорес [18] заключает: «Если оба участника заинтересованы в достижении коммуникации и своих отношений в социальной гармонии, они попытаются, основываясь на своих культурных предположениях, принести пользу образу другого и своему собственному, поддерживая их в максимально сбалансированной ситуации».

Теперь это свело бы действие вежливости к этим ситуациям. Но есть и другие, в которых говорящий имеет другие коммуникативные цели. Единственная общая цель, которая появляется во всех ситуациях, – это обеспечение приема другим человеком (даже в случаях, когда у кого-то есть эмоциональная реакция и он делает междометие, это речевое выражение может не считаться коммуникацией или реципиентом является сам говорящий). В дополнение к обеспечению приема слушания говорящий может стремиться к тому, чтобы:

– другой человек принял его коммуникацию и получил от него что-то, что он будет сотрудничать, что он согласится. То есть гармоничные отношения. Здесь используется вежливость. Баланс ищется между образом говорящего и образом другого;

– навязать себя другому человеку, угрожать его образу. Здесь они используется невежливость: образ говорящего растет, а образ слушателя уменьшается;

– выражать свои собственные мысли или эмоции, не задумываясь о последствиях для получателя: разве нет вежливого конца? Разве нет аргументированного конца?

Следовательно, вежливость и невежливость возникают только как операция говорящего в спорных интерактивных ситуациях. И не только в спорных. Но эффект может быть одним или другим, поскольку слушатель может интерпретировать непреднамеренное поведение говорящего как вежливое или невежливое.

С дискурсивным подходом к вежливости, начиная с межличностных отношений, которые возникают в общении, а не только с отношениями образа, мы можем объяснить как операции образа, так и операции образа себя. Вежливость – это проекция образа себя, который не вредит другому.

Когда мы говорим о проекции себя, мы имеем дело с операцией образа себя. Но это, в свою очередь, невежливо, потому что подразумевает навязывание себя другому. Поэтому мы должны отличать операцию образа от ее эффектов. Вежливость заключается в эффекте. Следовательно, она преднамеренна. Хотя есть также интерпретируемая непреднамеренная вежливость.

Говорящий Слушатель
– Проекция образа на другого:
– которая защищает образ слушателя: вежливый эффект (закодированный);
– которая угрожает слушателю: невежливый эффект (закодированный);
– Операция с собственным образом: невежливый эффект (закодированный).

Но получатель всегда может интерпретировать ее по-другому.

Существуют дискурсы, в которых функционирование образа себя происходит закодированным или стандартным образом, например, политический текст, поскольку он попадает под предопределенность жанра. В других формах речи она заключается в стиле человека. Это касается Писто16 (телеведущий, член жюри конкурса) или президента Уго Чавеса. Но в обоих случаях это инструмент, используемый в аргументативных целях: привлечь внимание, быть важным, быть услышанным другими. В случае Чавеса – чтобы за него проголосовали. К этому добавляется чисто экспрессивный аспект, присущий индивидуальным особенностям этого человека.

5. Все вышеперечисленные факторы (лингвистические и ситуативные) вызывают вежливый или невежливый эффект в зависимости от того, что ожидается в данной ситуации и в данном дискурсе. То есть существует норма, разделяемая участниками взаимодействия, которая предопределяет границу между тем, что уместно и неуместно. Если говорящий неизвестен, страдает коммуникация. Это подразумевает относительность понятий вежливости/невежливости, которые зависят от слияния многих явлений. Но она также имеет значение на более общем уровне коммуникации: эта норма относится к историческим, социальным и культурным знаниям, которыми должны делиться участники одной и той же коммуникации в дополнение к одному и тому же языковому коду. Эта норма может быть разной в каждой ситуации: в результате чего-то, что является вежливым в одной ситуации, интерпретируется как невежливое в другой и наоборот.

6. К этому мы должны добавить намерение говорящего и эффект на получателя. Другими словами, есть намеренная вежливость и интерпретируемая веж-

ливость, и они не всегда идут рука об руку. Получатель может интерпретировать выражение, которое не было задумано негативно, как неуместное. Или увидеть вежливое значение там, где не было намерения в высказывании.

В заключение можно сказать, что ещё рано делать окончательные выводы. Мы считаем, что дискуссия открыта и все еще необходимы дальнейшие размышления и исследования. Однако мы считаем, что можем сделать промежуточные выводы:

а) было бы важно прояснить, когда речь идет о вежливости, перспективу или сферу, в которой рассматривается это явление: как социальное поведение (Уоттс, например, относит его к поведенческим параметрам), как фактор, который обусловливает отношения между людьми и на который влияют обычаи и культура группы (и эта группа должна быть определена, поскольку работа, как правило, ограничивается национальным уровнем). Или мы примем более прагмалингвистический подход и сосредоточим свое внимание на интерактивных отношениях в общении и на том, как языковые элементы могут быть использованы для провоцирования вежливого или невежливого воздействия на собеседника. Для этого факторы языковой среды и факторы «социальной» или вневербальной среды анализируются на одном уровне с равным весом: культура, история, профессия, обычаи и т. д.

В нашем случае мы отдаем предпочтение этому второму варианту, который считаем необходимым, хотя, очевидно, не исключительным. По нашему мнению, он может предложить другую перспективу явления, дополняя все исследования, которые были проведены из межкультурной или социокультурной прагматики или из чистой социологии или социальной психологии.

б) необходимо учитывать коммуникативную перспективу, которая является основной целью языка, и из нее мы подходим к явлениям. Таким образом, выражение (или проявление) вежливости или нет можно связать с «жанром» или типом дискурса, выбранным говорящим. Или это может быть стратегией, чтобы получить что-то от слушателя. Иными словами, аргументативный механизм, средство убеждения. Также нельзя исключать случаи, причины которых являются чисто экспрессивными: средство дать волю эмоциям.

Мы бы отошли от социального подхода: вежливость как языковое проявление контекста или социальных норм.

Говорящий – Сообщение – Слушатель

↑ Вежливость

Социальный контекст

Более широкий подход. Вежливость будет зависеть от всех этих факторов:

Код или контекст (соответствие выбранному типу дискурса)

Говорящий – Сообщение – Слушатель

Эмоции говорящего соответствующие слушателю:

вежливая аргументация

Социальный контекст (соответствие социальному контексту)

С другой стороны, существует множество факторов, которые влияют на оценку языкового поведения как вежливого или невежливого, а высказывания как эффекта того или иного типа. Тип дискурса наряду с различными социальными факторами формирует норму – то, что ожидается в данной ситуации, что считается уместным или политически корректным. Это составляет отправную точку, ось, от которой устанавливается ориентация на то, что является положительным вежливым или что является отрицательным невежливым. Но мы не должны забывать, что языковой элемент также будет нести инструкции по использованию, частота использования которых в том или ином контексте будет только увеличиваться.

В этой оценке участвуют все компоненты коммуникативной структуры:

Говорящий – Сообщение – Слушатель

Коммуникативное тип дискурса интерпретация

намерение со-текст

Вежливый/невежливый эффект

Код Контекст

Кодирование: вежливый/невежливый Социальный, культурный, профессиональный

Как мы уже упоминали в Fuentes (2009), мы можем найти операторы вежливости или невежливости, а также модификаторы, которые реализуют или дереализуют их: элементы, которые увеличивают силу вежливости или невежливости (РМ), или те, которые ослабляют или меняют ее на противоположную (ДМ). Среди них, как и в других аргументативных механизмах, есть синтаксические, интонационные, семантические и другие элементы. Все это должно быть сформулировано в модульном многомерном предложении, где все факторы взаимодействуют и влияют друг на друга, изменяя вежливое/невежливое направление или силу явления [15].

Это будет представлять собой шаг вперед для прагматической лингвистики, потому что мы опишем единицы с их интерактивными и социокультурными инструкциями по использованию. В то же время это также будет представлять собой шаг вперед для социопрагматики, поскольку у нас будет перечень элементов, характеризуемых в соответствии с измерением (не)вежливости.

Исследования вежливости или невежливости выявили интерактивные культурные, исторические и социальные аспекты, которые управляют отношениями между людьми. Они открыли новую и интересную панораму, но такую сложную, что исследователи часто ослеплены поразительной природой полученных результатов, и общая картина теряется.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что вежливость – это нечто дискурсивное, контекстуальное. Её проявление будет зависеть от адекватности поведения и социального контекста. Более того, она применима к поведению, а не к языковому выражению. Сказать, что использование определенных терминов вежливо или невежливо, – это второе расширение явления.

В результате проведённого исследования можно констатировать, что не существует вежливых или невежливых терминов. Каждый языковой элемент загрязнен употреблением и остается, как табуированные слова, заполненным в коде нюансами, которые он выразил. Есть и другие элементы, которые, будучи субъективными и оценочными, могут дрейфовать в сторону вежливости или невежливости. И только контекст определяет направление.

Таким образом, наши исследования позволили достигнуть поставленной в работе цели, обосновать ее актуальность, выявить научную новизну работы, ее практическую и теоретическую значимость. Автор считает, что работа приобрела дискуссионный характер, поэтому есть необходимость в ее дальнейшем исследовании. Она может представлять интерес широкому кругу исследователей, так как является лингвистической, коммуникативной, разговорной и стратегической.

Библиографический список / References

1. Adam J. *Éléments de linguistique textuelle*. Liège, Mardaga, 1990.
2. Alcaide L. Esperanza, «Interjección y (Des) Cortesía: Estudio sobre debates televisivos en España". *Oralia*. 2008; № 11: 228–253.
3. Alcaide L. Esperanza, "Lo Importante Es Vender: Lenguaje Agresivo y Publicidad", en Fuentes Rodríguez, Catalina- Alcaide, Esperanza, *Manifestaciones Textuales de la (Des) Cortesía y Agresividad Verbal en Distintos Ámbitos Comunicativos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad Internacional Andalucía, 2009.
4. Bernal M. *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía: un estudio de la conversación coloquial española*, Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies, 2007.
5. Bolívar A. et al. "Diálogo político: conflicto y atenuación", en Bolívar, Adriana & de Erlich, Frances (Eds.), *El análisis del diálogo. Reflexiones y estudios.* Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2007: 258–294.
6. Bousfield D. *Impoliteness in Interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 2008.
7. Bravo D. *Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía.* 2004: 14–36.
8. Brenes E. Estrategias (Des)corteses y agresivas en la figura del tertuliano televisivo: ¿Trasgresión o Norma? *Lingüística en la Red*. 2007; № 5: 2–20.
9. Brenes E. Funciones estratégicas de la interrupción en los debates televisivos y su relación con la (des)cortesía verbal. *Discurso y Sociedad II. Nuevas contribuciones al estudio de la lengua en un contexto social*. Universitat Jaume I, Castellón, 2008: 300–313.
10. Briz A. Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. 2004: 65–92.
11. Ducrot O. Les modificateurs déréalisants. *Journal of Pragmatics.* 1995; № 24: 143–163.
12. Fraser B. Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics.*1990; № 14: 220–238.
13. Fuentes Rodríguez C. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros, 2009.
14. Fuentes Rodríguez C. La argumentación en la lengua y la cortesía verbal, ¿dos teorías distintas? *XIII Jornadas de Lingüística*, Publicac. Univ. Cádiz, 2009.
15. Fuentes Rodríguez C. *La violencia en el anonimato: Internet.* Esperanza, 2009.
16. Goffman E. *Interaction ritual. Essays on face-to-face behaviour*. New York: Doubleday, 1967.
17. Grice H.P. Logic and conversation, en Cole, Paul-Morgan, Jerry (eds.). *Syntax and Semantics, 3: Speech Acts*. Chicago Linguistic Society, 1975: 39–56.
18. Hernández Flores N. *La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social*. Available at: www.edice.org
19. Lakoff R. Ide S. *Broadening the horizon of linguistic politeness*. Amsterdam: John Benjamins, 2005.
20. Locher M.A. & Watts-Richard. Politeness theory and relational work. *Journal of Politeness Research* 2005; № 1: 7–31.
21. Roulet E. A modular approach to discourse structures. *Pragmatics.* 1997; № 7(2): 120–141.
22. Spencer-Oatey H. (Im)politeness, face and perceptions of rapport: unpackaging their bases and interrelationships. *Journal of Politeness Research.* 2005; № 1: 95–119.
23. Watts Richard et al. *Politeness in Language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005.

Статья поступила в редакцию 02.07.25

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-462-464

Novikova N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: n.n.novikova12@gmail.com*

THE SEMIOTIC AND AXIOLOGICAL FUNCTION OF A THING IN BODO KIRCHHOFF'S "BOULEVARD NOVEL". The article examines the semiotic function of a thing in the work "Boulevard Novel", the author of which, Bodo Kirchhoff, is one of the recognized masters of modern German prose, a prominent representative of the postmodernist school. The semiotics of things is closely interconnected with the axiological, value system of the artistic world, so both concepts are analyzed in their correlation. The image of the material world is conditioned by the author's concept of artistic reality, representative of the philosophy and poetics of postmodernism. Published in 2002, the novel is a parody of the scandalously famous book by the authoritative master of realistic prose Martin Walser "Death of a Critic". Taking as a basis the leitmotif of the story of an older colleague in the creative workshop (the murder of a literary critic), Kirchhoff substantively and stylistically clothes it in the form of a gangster detective story. The novel is intertextual, linked by indirect quotations to the works of other authors and to his own earlier texts. The author reproduces various aesthetic models and styles from traditional writing to a metagame with time layers, images and manners of representation, where the real competes with the fictional. Critics call the mixture of comedy, grotesque, caricature and satire in the novel a "literary delicacy".

Key words: **Bodo Kirchhoff, "Boulevard Novel", postmodernism, gangster novel, thing as object of semiotics, axiology of thing**

Н.Н. Новикова, *канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД РФ, г. Москва, E-mail n.n.novikova12@gmail.com*

СЕМИОТИЧЕСКАЯ И АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИИ ВЕЩИ В «БУЛЬВАРНОМ РОМАНЕ» БОДО КИРХГОФА («SCHUNDROMAN» BODO KIRCHHOFF)

В статье рассматривается семиотическая функция вещи в произведении «Бульварный роман», автор которого Бодо Кирхгоф является одним из признанных мастеров современной прозы Германии, видным представителем школы постмодернизма. Семиотика вещей находится в тесной взаимосвязи с аксиологической ценностной системой художественного мира, поэтому оба понятия анализируются в их корреляции. Образ вещного мира обусловлен авторской концепцией художественной реальности, репрезентативной для философии и поэтики постмодернизма. Изданный в 2002 году роман представляет собой пародию на скандально известную книгу авторитетного мастера реалистической прозы Мартина Вальзера «Смерть критика». Взяв за основу лейтмотив истории старшего коллеги по творческому цеху (убийство литературного критика), Кирхгоф содержательно и стилистически облекает его в форму гангстерского детектива. Роман интертекстуален, непрямыми цитатами связан с произведениями других авторов и собственными, более ранними текстами. Автор воспроизводит различные эстетические модели и стили – от традиционного письма до метаигры с временными пластами, образами и манерами изображения, где реальное соперничает с фикциональным. Смесь комедии, гротеска, карикатуры и сатиры в романе критика назовет «литературным деликатесом».

Ключевые слова: **Бодо Кирхгоф, «Бульварный роман», постмодернизм, гангстерский роман, вещь как объект семиотики, аксиология вещи**

Поэтика вещного мира художественного произведения, изучение категории вещи/предмета (мы употребляем эти понятия как синонимы) – важная тема в современной теории литературы. Актуальность данной работы заключается в том, что, несмотря на обилие общетеоретических исследований, поэтика вещного мира в творчестве отдельных писателей остается недостаточно изученной. Современная немецкая литература не слишком популярна у русскоязычного читателя, в то время как она представляет собой уникальное явление в литературном процессе. «Бульварный роман» Кирхгофа можно назвать образцовым произведением для изучения функции вещи в художественном мире постмодернистской прозы [1–12].

Цель исследования – на основе теоретических работ по проблемам семиотики (Ю.М. Лотман, М.М. Бахтин, В.Н. Топоров, Ж. Бодрийяр, Г.С. Кнабе и других исследователей) выявить особенности трактовки понятия «вещь» в «Бульварном романе» Б. Кирхгофа, выделить типичные для постмодернистской идеологии и поэтики черты образа «вещи» и ее роль в раскрытии социально-критической авторской интенции.

В статье автор решает следующие задачи, чтобы достичь поставленной цели:

– представить различные дефиниции понятия «вещь»;

– показать особенности трактовки данного понятия в художественной системе постмодернизма;

– раскрыть особенности семиотического значения вещи, ее функции в художественном тексте;

– на основе анализа текста романа определить особенности представленного образа вещи, ее роли в формировании художественного мира постмодернизма и его философии.

В ходе исследования автором применялись следующие методы: изучение научных работ российских и зарубежных ученых по означенной проблематике, а также релевантных художественных произведений зарубежных авторов; структурный анализ текста романа Б. Кирхгофа, направленный на решение поставленной цели.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые представлен анализ семиотической и аксиологической функции вещи в романе Б. Кирхгофа в свете эстетики и идеологии постмодернизма. Особое внимание уделяется влиянию социокультурных трансформаций на формирование новых подходов к художественному изображению реальности.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что в ней сформулированы функции образа вещи в романе постмодернизма в свете трансформаций общественного сознания.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его для подготовки специальных курсов и семинаров по теории и истории современной немецкоязычной литературы в гуманитарных вузах. Результаты исследования можно применить в работах по истории современной литературы, семиотике художественного текста и других смежных исследованиях.

В рамках данного исследования важно представить дефиницию понятия «вещь». Толкование «вещи» как элемента материального мира, в котором существует человек, различается в разных направлениях философской мысли. Основной вопрос, который решают исследователи, – соотношение человеческого и вещного в реальном мире. Общий посыл научных штудий: вещь – предмет материального мира, доступный чувственному восприятию человека.

Приведем лишь два словарных определения данного понятия. «Вещь – нечто, предмет, отдельная единица, всякая неодушевленная особь; в обширном смысле – все, что доступно чувствам» [3]. «Вещь – отдельный предмет материальной деятельности, обладающий относительной независимостью и устойчивостью существования. Определенность вещи задается ее структурными, функциональными, качественными и количественными характеристиками. Наиболее общим выражением собственных характеристик вещи являются ее свойства, а место и роль данной вещи в определенной системе выражаются через ее отношения с другими вещами» [4]. В это определение включаются не только предметы материального мира, доступные человеку в его восприятии, но и природные объекты, что предполагает их некоторую самостоятельность относительно к человеческой деятельности.

В обтекаемых выражениях вещью могут называться и нематериальные, не воспринимаемые чувствами явления. Как пример: «Любовь – странная вещь…», «Я скажу тебе важную вещь…». В просторечье здесь могло бы быть употреблено слово «штука» или же подобные.

Исходно вещь утилитарна, поскольку создается для удовлетворения потребностей создателя: кувшин для воды, одежда для защиты от холода и так далее. За основу понимания вещи мы принимаем рассуждения В.Н. Топорова о вторичности вещи по отношению к ее создателю (homo faber): «…основной статус вещи не высок: вещь всегда вторична, подсобна, несамодостаточна. Произведенная человеком из чего-то первичного (или более «первичного», чем она сама), она предназначена для удовлетворения неких потребностей, для использования её человеком: нужность вещи – главное в ней, хотя, конечно, эта характеристика оказывается внешне-пассивной в силу экзоцентрической ориентации: вещь нужна не сама по себе и не самой себе, но человеку, находящемуся, понятно, вне вещи. Она стоит между человеком и результатом, которого он надеется достичь с помощью этой вещи с тем, чтобы удовлетворить свою нужду» [5].

Принципиально важна функциональность вещи, поскольку она разнохарактерна. Помимо сугубо материальной функции, вещь играет роль носителя информации. Ю.М. Лотман: «…памятники материальной культуры в создающем и использующем их обществе играют двоякую роль: с одной стороны, они служат практическим целям, с другой – концентрируют в себе опыт предшествующей трудовой деятельности, выступают как средство хранения и передачи информации» [6].

Во взаимодействии с человеком вещь непременно приобретает семиотический знаковый смысл – «означивание» в терминологии Ф. де Соссюра. Как только вещь наделяется создателем или пользователем иными смыслами, поми-

мо утилитарного, она становится предметным символом некой идеи (например, предметы религиозных культов). Переходя из сферы практической нужности в область когнитивной абстракции, вещь утрачивает первоначально заложенную в ней идею прагматичности и обретает символический смысл, становится носителем дополнительной семиотической информации.

Постмодернизм предлагает собственный взгляд на реальность, его концепция художественного мира обусловлена изменившейся системой ценностных доминант в социуме. По определению Ж. Бодрийяра [7], «вещь как код потребления» символизирует статус человека, нужность заменяется узнаваемостью. Удовольствие обладания узнаваемой вещью сводится к удовлетворению от принадлежности к некоему изолированному сообществу. «Современная система потребления основана не на потреблении и наслаждении, а на кодексе знаков и отличий. Потребление является эквивалентом языка, в котором первична не первоначальная функция, не экономическая составляющая, а социологическая система знаков. Важна не стоимость, а символическое значение… Обращение, покупка, продажа и присвоение вещей как знаков составляет язык нашей культуры» [8]. Таким образом, по определению философа, миром правит принцип симуляции вместо принципа реальности. Знаки указывают не на реальные вещи, а на другие знаки.

Литература постмодернизма фиксирует изменения в реальном мире, где «вещизм» вытесняет «высокие» идеологические стремления. Постмодернистское сознание подвергает ироническому переосмыслению общепринятые культурные и идеологические ориентиры предшественников, ценностные и эстетические основы их художественного мира. Собственным смыслом повествования становится текст, что противоречит идеологии рациональности конвенциональной литературы. Герой произведения уходит из фокуса внимания автора, в центре – игра смыслами, текстами, собственными и чужими, а композиционная целостность уступает место пастишу.

Ироническая рефлексия над современными формами сознания в романе-пародии Бодо Кирхгофа – разрушительное действие, и вполне в духе идеологии постмодернизма, автор не озабочен никакой альтернативой, он рисует фрагментарный, лишенный доминантных идей мир, пуская в ход свободную игру смыслами и формами. Фабула «Бульварного романа» тривиальна для жанра гангстерского детектива: «охота» наемного киллера Виллема Хольда на свою жертву, где действие строится по классическим канонам. Но Кирхгоф утрирует приемы типичных образцов стиля, высмеивает их, доводит до абсурда, подчеркивая несоответствие серьезности прецедентного текста и стилистики изображения в пародийном дискурсе. В сущности, автор использует два прецедентных текста: концептуально это роман Вальзера, а с точки зрения формы изложения – любой образец «дешевого чтива».

Гангстер 30-х годов прошлого века в центре конфликтов, значимых для начала XXI века. Этот писательский прием определяет набор поэтологических средств. В мире постмодернистского хаоса, лишенном идейной целостности, среди героев со слабо выраженной индивидуальностью (герой, как правило, не характер, а функция) ярко звучит деталь, в нашем случае – вещь, предмет, обладающие высоким семиотическим потенциалом. Через сюжетно-образующую и характерологическую функцию вещи раскрывается социально-критическая авторская интенция.

В области семиотики функция вещи раскрывается в разных аспектах. Г.С. Кнабе выделяет в своем исследовании три общесоциологических аспекта в ее семиотическом значении: социальный, отражающий общественное положение человека; духовный, в котором вещь обретает индивидуальный смысл, символизирующий ее связь с человеком; социологический, демонстрирующий идейные и мировоззренческие установки, которыми наделяется данная вещь. Исследователь называет данный образ вещи – «зонд, опущенный глубоко в общественное подсознание, в те глубины повседневного бытия, где раскрывается непосредственно человеческая текстура исторических процессов» [9].

О семиотической функции вещи в художественном тексте пишет Е.П. Кочигова, выделяя три «важнейшие функции вещей в литературе, такие как культурологическая, характерологическая, сюжетно-композиционная» [10]. Через описание вещественного окружения автор опосредованно изображает его социальную среду, историческую эпоху, национальные черты (культурологическая функция). Об особенностях характера и личной истории героя, о его пристрастиях расскажут принадлежащие ему вещи, а в ряде произведений (часто в текстах детективного жанра) вещь является основой сюжета и его композиционной реализации.

Если рассматривать тест вслед за Ю.М. Лотманом как сложную «систему разнородных семиотических пространств, в континууме которых циркулирует некоторое исходное сообщение» [11], то каждое из этих разнородных пространств, в нашем случае – изображение вещного мира реализует авторскую интенцию, раскрывает одну из сторон превалирующего «послания», заключенного в тексте.

В «Бульварном романе» Кирхгофа изображение вещного мира несет в себе ценностно-философское содержание: отдельный предмет, находящийся в фокусе изображения, раскрывается в символическом значении и входит в представленную автором ценностную систему. Часто изображенный предмет содержит в себе скрытую цитату, аллюзию к собственным произведениям или трудам других авторов. Так, туфельки фирмы Либелль – одна из «фирменных» деталей в произведениях Кирхгофа, а черные перчатки одной из героинь отсылают к прецедентному роману Вальзера.

У Кирхгофа вещи (прежде всего, часы) играют сюжетно-композиционную роль. Прибор для определения времени – это материальное воплощение концепта «время», на который в зависимости от культурного контекста переносятся важнейшие аспекты самого концепта. Чаще всего это напоминание о времени и неизбежности, жизни и смерти, скоротечности бренного или символ направленности, включающей в себя понятия прошлое, настоящее и будущее. Одновременно хронометр издавна демонстрирует социальный статус владельца, поскольку часто относится к предметам роскоши.

Часы приводят в действие развитие фабулы романа уже в первом абзаце: «Willem Hold hatte sie schon während des Starts entdeckt…, die Jaeger-Le Coultre Reverso mit Sekundenanzeige, eine seiner Traumuhren, … neben Rolex Daytona Newman: von der sie sich unterschied wie das Gute vom Bösen». (Виллем Хольд заметил их уже во время взлета…, die Jaeger-Le Coultre Reverso с секундной стрелкой, часы его мечты, как и Rolex Daytona Newman, но Reverso отличались от Rolex как добро от зла). Часы были на руке красивой молодой женщины, но ее он заметил позже: «…Lippen und Nase der Frau. Sie passten zu einer Reverso, … zu ihrer schlichten Form mit den feinen arabischen Zahlen». (… Губы и нос … Они гармонировали с Reverso, … с их изысканно простой формой и изящными арабскими цифрами) [1, с. 9–10]. Беглый взгляд на джинсы попутчицы «из тех, что дороже двухсот долларов», ее яркий плащ из лакированной кожи дополняют сложившийся образ.

Криминальная линия романа разыгрывается на Франкфуртской книжной ярмарке, что предполагает погружение в соответствующую среду со всеми ее атрибутами, в том числе и детальное описание «декораций»: набора значимых вещей. Кирхгоф саркастически изображает хорошо знакомый ему интеллектуальный литературно-издательский круг, признанную общественную элиту.

Через изображение вещей автор не только опосредованно характеризует героев и их среду, но и фиксирует дух места и времени события (здесь вещь является хронотопом). Предметный мир выступает как социокультурный феномен, в котором ценность вещи определяется не ее объективной значимостью, а отношением к ней субъекта и общества в целом. Роман фиксирует также и более сложный аспект в дихотомии человек-вещь. Будучи вторичной по отношению к создателю (homo faber), вещь может подчинить себе человека, и тогда в общественном сознании ценность личности определяется стоимостью его имущества.

Возникает негласное общественное признание за вещами некоего символа социальной значимости. К примеру, отправляясь на дело, гангстер облачается для маскировки в скромную одежду из магазина H&M, чтобы стать «невидимкой» среди знатных и богатых.

Обладание определенным набором вещей демонстрирует социальную стратификацию общества, выделяя их владельцев в особую касту. Однако ценность одного и того же предмета может быть различной для каждой отдельной личности.

В качестве иллюстрации приведем один из ключевых эпизодов романа. Киллер Хольд, чтобы выполнить заказ, направляется в ресторан, где вечером должна быть его жертва. Обстоятельством, помешавшим выполнению миссии, стали часы, точнее, непреодолимая страсть гангстера к дорогим и редким хронометрам. Будучи сыном часовщика, он с детства научился ценить красоту и элегантность предмета. Его пристрастие к часам – одержимость коллекционера. Стремление к обладанию редкими экземплярами не имеет ничего общего с намерением демонстрировать свою социальную состоятельность или имущественный успех, скорее, это попытка стать сопричастным к чему-то высокому и, безусловно, ценному. В ресторане, где собрались самые богатые и знаменитые общества Франкфурта, Хольду бросается в глаза богатейший ассортимент дорогих часов самых известных брендов, которые выставляют напоказ их обладатели. Киллер сразу забывает о своем заказе и с криком «Это ограбление!» срывает часы с рук посетителей. Гости расстаются с роскошными аксессуарами без малейшего сопротивления, ведь ценность имущества измеряется для них только в денежных единицах, а значит, они легко заменяемы. Сопротивление Хольд встречает только со стороны молодой женщины-детектива, которая пытается сохранить часы как единственную память об отце. В данном случае вещь выступает как объект, символизирующий связь с прошлым, она наделена духовной ценностью, превышающей ее цену и вовсе не имеющей материальной стоимости.

Нужно отметить, что социум, изображаемый автором, неоднороден. С одной стороны, это толстосумы, для которых обладание статусными вещами является необходимым способом демонстрировать свой статус. С другой – представители среднего класса, стремящиеся имитировать стиль жизни нуворишей, приобретая подделки под брендовые вещи. Побудительный мотив – зависть и ощущение собственной несостоятельности. Сцена ограбления в ресторане включает значимый эпизод: Хольд приближается к одному из гостей и замечает: «Das Jackett war von Boss, also billiger als gedacht, was folglich den ganzen Typ betraf, inklusive der Rolex, schwarze Ware vermutlich». (Пиджак был от Босса, то есть дешевле, чем вначале показалось, а значит, и сам этот тип, и Ролекс у него на руке, скорее всего, подделка) [1, с. 59].

Выразительное описание публики такого рода, стремящейся прикоснуться к миру богатых и знаменитых, есть в тексте романа: «Auf dem Bertelsmann-

Empfang drängten sich, wie jedes Jahr, mehr Leute als eingeladen waren, die üblichen Prominentenschlecker und Parasiten des Ruhms, irgendwie eingedrungen, die einen mit Hilfe von Pressekärtchen, andere unter Einsatz ihres allgemein bekannten oder überhaupt allgemeines Gesichts». (У входа на прием издательства Бертельсман, как каждый год, собралась толпа, в которой было не много приглашенных, большинство – обычные охотники за знаменитостями, паразиты славы; они проникают туда кто с карточками от прессы, кто при помощи своего примелькавшегося, похожего на сотни других лица) [1, с. 207].

Вполне в духе философии постмодернизма автор сознательно отстраняется от созданного им текста. В романе отсутствуют как непосредственное авторское высказывание, так и герой – «альтер эго» писателя. Он скрывается за пестрым калейдоскопом сцен, созданных в разной стилистике (основной способ изображения – пастиш), не принимая сторону ни одного из героев, не давая прямых оценок, однако мировоззренческая позиция автора присутствует в сюжетном строе романа, его стилистике, диспозиции персонажей. Очевидно, что автор задает тон прочтению своего произведения, именно его личность является структурообразующим принципом текста, ему принадлежит замысел, художественная реализация, а авторская интенция прочитывается из подтекста. Образ вещи и особенности ее романных функций являются одним из основных смыслов в романе, через которые автор транслирует свой замысел.

Итак, задачи, поставленные в статье, выполнены в ходе исследования. На основе конвенциональных определений понятия «вещь» представлен анализ особенностей образа вещи в литературе постмодернизма. Главной ее особенностью является недостаточность собственно «вещного» содержания, вывод предмета за сферу утилитарности и наполнение ее символическим содержанием. В то время как образы героев утрачивают ярко выраженную индивидуальность персонажей классической литературы, вещь приобретает главенствующую роль в художественном мире произведения.

В тексте вещь выполняет характерологическую функцию, через отношение к ней опосредованно раскрываются личностные качества персонажей. Автор не дает подробных характеристик героев, внимание акцентируется на их социальном и имущественном статусе. Одновременно вещь в романе играет роль хронотопа, вбирающего в себя дух времени и места изображаемых событий. В романе Кирхгофа, что типично для детективного жанра, вещь является основой сюжета и композиции.

Семиотический смысл вещи определен изменениями в реальном мире, где вещь как символ личностной состоятельности приобретает доминирующее значение, то есть фикциональное воспроизводит действительное. Семиотически вещь входит в систему общественно релевантных знаков и занимает ключевую позицию в структуре ценностей постмодернистской личности. В анализируемом романе Бодо Кирхгофа это один из смысловых конструктов, направленных на раскрытие социально-критической авторской интенции, лежащей в глубине творческого замысла.

Подавление человека вещью, приравнивание обладания вещами к ценности человеческой личности является симптомом серьезной деформации в структуре общественных ценностей – это один из выводов, которые логично следуют из романа.

Важно отметить, что стилистика романа (фрагментарность, интертекстуальность, пастиш как важнейший изобразительный прием) отвечает принципам постмодернистской эстетики. Вся постмодернистская стилистика романа направлена на создание картины мира, лишенного идейного и эстетического стержня, где вещь занимает доминирующее положение.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну.

Анализ романа немецкого автора мог бы стать поводом для исследования феномена немецкого постмодернизма в русле мирового литературного процесса.

Библиографический список

1. Kirchhoff Bodo. *Schundroman*. München: Dtv Verlagsgesellschaft, 2014.
2. Walser Martin. *Tod eines Kritikers*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2002.
3. Даль В. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва, 1978; Т. 1.
4. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1983.
5. Топоров В.Н. *Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического: Избранное*. Москва, 1995.
6. Лотман Ю.М. *Избранные статьи*: в 3 т. Таллинн: 1992; Т. 1.
7. Бодрийяр Ж. *Символический обмен и смерть*. Москва, 2000.
8. Бодрийяр Ж. *Система вещей*. Москва, 2001.
9. Кнабе Г.С. Язык бытовых вещей. *Декоративное искусство*. 1985; № 1: 39–43.
10. Коточигова Е.Р. *Вещь в художественном изображении*. Available at: https://uchebnikibesplatno.com/literaturovedenieuchebnik/kotochigova-vesch-hudojestvennom-24385/html
11. Лотман Ю.М. *Текст в тексте. Труды по знаковым системам*. Тарту: 1981; Т. XIV.
12. Мащитько О.В. Социальное разделение как война в языке: Ж. Бодрийяр, Р. Бард, О. Розеншток-Хюсси. *Вестник Полоцкого университета.* Серия: Педагогические науки. 2012; № 1: 44–49.

References

1. Kirchhoff Bodo. *Schundroman*. München: Dtv Verlagsgesellschaft, 2014.
2. Walser Martin. *Tod eines Kritikers*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2002.
3. Dal' V. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva, 1978; T. 1.
4. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1983.
5. Toporov V.N. *Mif. Ritual. Simvol. Obraz. Issledovaniya v oblasti mifopo`eticheskogo: Izbrannoe*. Moskva, 1995.
6. Lotman Yu.M. *Izbrannye stat'i*: v 3 t. Tallinn: 1992; T. 1.
7. Bodrijyar Zh. *Simvolicheskij obmen i smert'*. Moskva, 2000.
8. Bodrijyar Zh. *Sistema veschej*. Moskva, 2001.
9. Knabe G.S. Yazyk bytovyh veschej. *Dekorativnoe iskusstvo.* 1985; № 1: 39-43.
10. Kotochigova E.R. *Vesch' v hudozhestvennom izobrazhenii*. Available at: https://uchebnikibesplatno.com/literaturovedenieuchebnik/kotochigova-vesch-hudojestvennom-24385/html
11. Lotman Yu.M. *Tekst v tekste. Trudy po znakovym sistemam*. Tartu: 1981; T. XIV.
12. Maschit'ko O.V. Social'noe razdelenie kak vojna v yazyke: Zh. Bodrijyar, R. Bard, O. Rozenshtok-Hyussi. *Vestnik Polockogo universiteta.* Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2012; № 1: 44-49.

Статья поступила в редакцию 02.07.25

УДК 398.22 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-464-467

Tuguz G.T., *Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Department of Language, T.M. Kerashev Adyghe Republican Institute for Humanitarian Studies (Maykop, Russia), E-mail: tuguz.71@mail.ru*
Dibirov I.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Vice-Rector of Educational Management, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: ibragim.58.58@mail.ru*

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE LEXEME *PSE* 'SOUL' IN THE ADYGHE LANGUAGE. The authors choose phraseological units with the somatic component *pse* 'soul' found in the Adyghe language as a subject of the study. At the same time, their main scientific interest lies in some features of this lexeme-somatism in phraseological units in this language. For this purpose, such expressions have been differentiated into groups depending on the specific semantics. The study is conducted from the perspective of structural and grammatical organization; parallels are drawn with similar phrases existing in the Russian language. To achieve the task, such methods as semantic, translation, and statistical analysis are used. In the course of the study, the authors state that the linguistic material that allows studying the relevant phraseological units requires deeper immersion. During the analysis of phraseological units with the lexeme *pse*; it is revealed that seven groups of phraseological units containing this lexeme can be distinguished, used most often: to express a personal attitude to the interlocutor; 'death'; 'fright'; 'living being'; 'fatigue'; 'torment'; 'do not pity anyone.' Near future scientists will have a deal with new discoveries in the study of the phraseological units semantic and structural-grammatical components, which contain the corresponding lexeme.

Key words: **phraseological units, Adyghe language, somatic component, differentiation, semantics, lexeme**

***Г.Т. Тугуз**, канд. филол. наук, вед. науч. сотр., Адыгейский республиканский институт гуманитарных исследований имени Т.М. Керашева, г. Майкоп, E-mail: tuguz.71@mail.ru*
***И.А. Дибиров**, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: ibragim.58.58@mail.ru*

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С ЛЕКСЕМОЙ *ПСЭ* «ДУША» В АДЫГЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В качестве предмета исследования авторы данной статьи избрали фразеологические единицы с соматическим компонентом псэ «душа», встречающиеся в адыгейском языке. При этом главный научный интерес заключается в анализе некоторых особенностей употребления выбранной лексемы-соматизма во фразеологических единицах данного языка. Для этого такого рода выражения были дифференцированы на группы в зависимости от конкретной семантики. Кроме того, проводилось исследование подобных фразеологических единиц с позиции структурно-грамматической организации, проведены параллели с аналогичными словосочетаниями, существующими в русском языке. Для достижения цели были использованы такие методы, как семантический, переводческий и статистический анализ. В ходе исследования авторы констатируют, что лингвистический материал, позволяющий изучать соответствующие фразеологизмы, требует более глубокого погружения. В ходе анализа фразеологизмов с лексемой псэ «душа» выявлено, что можно выделить семь групп фразеологизмов, содержащих данную лексему, употребляемых наиболее часто: для выражения личного отношения к собеседнику; «смерть»; «испуг»; «живое существо»; «усталость»; «мучить, терзать»; «не жалеть кого-либо». Учёных ближайшего будущего ждут новые открытия при исследовании семантической и структурно-грамматической составляющих фразеологических единиц, в которых содержится соответствующая лексема.

Ключевые слова: **фразеологические единицы, адыгейский язык, соматический компонент, дифференциация, семантика, лексема**

Актуальность темы исследования может быть обоснована тем фактом, что на современном этапе развития лингвистики постоянным объектом исследований являются названия частей тела. Со второй половины XX в. в языкознании в исследованиях единиц активно используется термин «соматический». В то же время, как отмечает Ю.Н. Караулов [1], язык нельзя познать, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, к конкретной языковой личности.

По мнению Е.Ф. Арсентьевой [2], фразеологизмы с компонентами-соматизмами возникают спонтанно, независимо друг от друга в разные периоды и в разных языках, так как имеют общую основу в наблюдении человеком самого себя, частей своего тела, в общих физических и психических признаках человека, в общих условиях развития, в наблюдении жизни и поведения животных, в изучении действий и эмоций человека.

По справедливому замечанию Н.В. Масалевой [3], под соматизмами понимаются прежде всего языковые средства обозначения явлений, относящиеся к сфере телесности, то есть к сфере телесного бытия субъекта в физическом мире (а не отдельные проявления человеческого тела, такие как жесты, мимика и т. п.).

Р.Я. Мугу [4] относит к словам-соматизмам, кроме названий частей тела и костей, наименования внутренних органов, элементы кровеносной системы, обозначения органов чувств, названия болезней и некоторые проявления организма.

Понятие псэ «душа» занимает важное место в адыгейском языке. Псэ «душа» – концепт, связанный непосредственно с жизнью человека, и является сферой эмоций и чувств. То, что происходит в душе, скрыто от остальных глаз.

Псэ «душа» находится в теле человека, пока он живой, и после его смерти поднимается на небеса.

В народе понятия гу «сердца» и псэ «душа» неразрывно связаны, также считается, что гу «сердце» является одним из возможных мест, где может находиться псэ «душа» человека.

Таким образом, цель нашей статьи – определить роль и место фразеологических единиц с лексемой псэ «душа» в адыгейском языке.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– определить наиболее существенные особенности использования фразеологических единиц в современном адыгейском языке;

– изучить основные характерные для него группы фразеологических единиц с компонентом псэ «душа»;

– исследовать их с позиции структурно-грамматической организации.

Методы, применявшиеся по ходу решения этих задач, включают семантический, переводческий и статистический анализ.

Научная новизна статьи заключается в определении наиболее существенных особенностей использования фразеологических единиц в современном адыгейском языке.

Теоретическая значимость состоит в изучении основных характерных для адыгейского языка групп фразеологических единиц с компонентом псэ «душа».

Практическая же заключается в использовании результатов исследования в учебном процессе при изучении фразеологизмов в адыгейском языке.

Фразеологические единицы (ФЕ) существуют в адыгейском языке как самостоятельные лексические единицы со специфической семантикой и могут образовать синонимические ряды. Наличие же в языке значительного количества фразеологических единиц, образующих синонимические ряды, указывает на богатство языка.

Например:

– гур ебгъэн, гур фыхэкIын «обидеться»;
– гур еIун, гум ыхьын «понравиться, полюбиться»;
– фиты шIын, Iизын етын «дать разрешение, позволение»;
– мазэм зэ зегъазэ, изыгъазэ зы мазэ, иIоф кIыхьэ «медлительный»;
– псэм фэд, псэм пэшIыгъ, псэм хэтIагъ «душа моя», «любимая, дорогая» и т. д.

Д.М. Магомедов [5] отмечает, что фразеологические синонимы, подобно синонимичным лексическим единицам, служат средствами семантико-стилистической вариации при обозначении одного и того же явления.

С одной стороны, синонимичные фразеологизмы расширяют семантические возможности языка, с другой – повышают художественность. С.Г. Шафиков [6] отмечает, что ФЕ разных языков в основном семантически эквивалентны, а различаются внутренней формой, то есть образом, который лежит в основе номинации и способом представления этой формы в языке.

С точки зрения А.М. Эмировой [7], во фразеологии разных языков выделяется обширный пласт ФЕ, обозначающих, характеризующих и оценивающих различные психические процессы и свойства личности: интеллектуальную деятельность, сферу эмоций, индивидуально-типологические особенности личности.

В современном адыгейском языке фразеологизмов с компонентом псэ «душа» намного меньше, чем фразеологизмов с компонентом гу «сердце». Соматический компонент гу «сердце» обладает большей фразообразовательной активностью, основанной на яркой образности, смысловой нагрузке, наличии значительного количества переносных значений.

Во «Фразеологическом словаре адыгейского языка» [8] зарегистрировано 258 фразеологизмов с соматизмом гу «сердце» и 39 фразеологизмов с соматизмом псэ «душа».

В будущем, считает В.В. Колесов [9], статистические данные могут измениться при дополнении и переиздании данного словаря. Дело в том, что на его страницах отображены не все фразеологизмы, существующие в языке и речи адыгов.

Например: псэм иджэгъон «быть сердцу не приятным, противным», псэм къымыштэн «не принимать кого-л.», гур фызэIухын «открыть свою душу кому-л.», гур къэIэлын «взбеситься», гур изын «испугаться» и т. д.

При этом имеющиеся на сегодняшний день 39 фразеологических единиц с компонентом псэ «душа» анализ фактического материала позволил разделить на семь групп. Рассмотрим их подробнее.

В первой группе лексема псэ «душа» употребляется для выражения личного отношения к собеседнику:

– Псэм пэшIыгъ (фэд, хэтIагъ) (букв.: словно душа, в душу вкопан) «душа моя», «любимая, дорогая моя».

– Тишъао кIасэхэу псэм пэшIыгъэхэм лIыгъэмрэ текIоныгъэмрэ янасып апсэ иIахьи харэх. «Наши сыны любимые, частички души нашей, пусть обретут своё счастье в мужестве и победе».

– Шъуыкъысажэх, сыпсэм фэдэх, пыир зэхэткъутэни, тызэдэтхъэжьэу тыщыIэных. «Ждите меня, мои дорогие, разгромим врага, будем жить блаженствуя».

– А сабыеу ыпсэ хэтIагъэр мары джы ыбгъэ чIэлъ. «Тот ребенок, который ему так дорог, теперь в его объятиях».

– Псэм щыщы хъун (букв.: частичкой души стать) «полюбить», «стать близким, родным».

– Гу лъимытахэзэрэ пшъашъэр ыпсэ щыщы хъугъэ. «Не замечая того, девушку он полюбил».

В адыгейском языке фразеологизмы такого рода выражают чувства, любовь [8].

Вторую группу составляют те ФЕ, в которых псэ «душа» употребляется в значении «смерть»:

– Псибл хэлъми (иIэми) зы псэ къыхэмынэн (гъэгъун) (букв.: если есть даже семь душ, не оставить ни одной) «убить».

– Сэ тхьэр згъэпцIыгъэ псибл пхэлъми зы псэ къызыхэсынэкIэ! – ыIуагъ. «Я нарушу клятву, если у тебя даже семь душ, и не убью тебя », – сказал».

– Псэр гъэIылъын (тын) (букв.: душу положить (отдать)) «отдать жизнь, погибнуть кому-л.».

– Бэу Шъхьаныкъомэ якIал аригъэIуагъ, къуаджэм пае ыпсэ ыгъэIылъыгъ. «Дал о себе сказать, что сын Шханоковых, отдал жизнь за деревню».

– Псэр фэгъэIылъын (фэтын) (букв.: душу положить за кого-л.) «отдать жизнь, погибнуть за кого-л.».

– Угу мызагъэу узытещынахьырэ щыIэмэ, къаIо мыдэ, сэ къызнэсырэмкIэ, спсэ фэзгъэIылъын. «Если беспокойно на душе, боишься чего-то, скажи, что касается меня, я за тебя жизнь отдам» [8].

В третьей группе фразеологических единиц псэ «душа» означает «испуг»:

– Псэр Iугъэзын (букв.: душу отбить) «напугать кого-л.».

– УиIоф екьыжьакIэ апсэ Iуигъэзыгъ. «Начало твоей работы напугало их».

– Псэр Iузын (букв.: душе отпасть, отвалиться) «испугаться» [8].

Четвёртую группу образуют такие фразеологизмы, где псэ «душа» употребляется в значении «живое существо»:

– Псэ къыпыгъэкIэжьын (къыпыгъэхъожьын) (букв.: дать душе вновь расти) «оживить», «вернуть к жизни».

– Дэмэз зынэсыгъэм псэ къыпегъэкIэжьы. «Дэмэз все, до чего дотрагивается, оживляет».

– Псэ къыпыкIэжьын (къыпыхъожьын, къыпыхьажьын) (букв.: душе вновь присоединиться, прибавиться) «ожить», «вернуться к жизни».

– Пчыхьэшъхьапэ зыхъукIэ къалэм псэ къыпэкIэжьы. «В начале вечера город оживает».

– Псэ хэтын (букв.: душе находиться) «быть живой», «душа в теле».

– Ыпсэ хэтэу сымэджэщым нагъэсыгъ. «Еще живым его доставили в больницу».

– Псэ зыпыт (букв.: у кого душа присоединена) «живой», «у кого душа в теле».

– Псэ зыпытхэм къагъэзэжьыгъ. «Все живые вернулись».

– Псэ зыпыт къэмынэу (букв.: никто в живых не остался) «все, все без исключения».

– Псэ зыпыт къэмынэу чылэм дэсыр зэкIэ шIыхафым екIолIагъ. «Все жители аула без исключения пришли на субботник» [8].

В адыгейском языке примеры фразеологических единиц такого характера служат для обозначения всего, у кого есть душа, всей совокупности живых существ.

В ФЕ, которые мы можем отнести к пятой группе, псэ «душа» употребляется в значении «усталость»:

– Псэр ихьафэу (букв.: душа в долг) «дойти до изнеможения».

– Аузэ зы мафэ Iофы ар хафэ, МакIэу жьы къещэ, ыпсэ ихьафэу. «Так както днем он попал в непредвиденное обстоятельство, дышит с трудом, устал до изнеможения».

– Псэ къыхэмынэн (букв.: душу не оставить) «дойти до изнеможения».

– Псэр пыфын (букв.: душу отогнать) «изнемогать».

В шестой группе псэ «душа» используется в значении «мучить, терзать»:

– Псэм рыгъэджэгужьын (букв.: заставить играть душой) «терзать, замучить кого-л.».

– Боджэкъор палатэм зырагъэгъуалъхьэм, уIагъэмэ ыпсэ рагъэджэгужьыщтыгъэ. «Когда Боджоко положили в палату, его мучили раны».

– Псэм рыджэгужьын (букв.: душой играть) «терзаться, мучиться кому-л.».

– УIагъэу, ыпсэ рыджгужьэу ащ зэуапIэм сыщырихьылIэгъагъ. «Раненого, мучавшегося, я встречал на поле боя» [8].

В последней группе псэ означает «не жалеть кого-либо»:

– Ыпсэ емыблэжьын (букв.: свою душу не пожалеть) «не жалея себя».

– Ахьмэд ыпсэ емыблэжьэу пыим езэуагъ. «Ахмед воевал с врагом, не жалея себя» [8].

С точки зрения структурно-грамматической организации фразеологизмы такого характера, как мы можем видеть, весьма разнообразны. При этом наиболее распространёнными являются типы со структурой глагольного словосочетания, к которым относятся выше рассмотренные фразеологизмы с компонентом псэ «душа».

Большинство адыгейских фразеологических единиц с компонентом псэ «душа» имеют эквиваленты в русском языке:

– псэр тын «отдать душу, умереть» сопоставим с русским фразеологизмом отдать Богу душу, «умереть»;

– адыгейский фразеологизм ыпсэ Iузыгъ «испугался» сопоставим с русским фразеологизмом душа ушла в пятки, «испугался»;

– адыгейский фразеологизм псэм щыщ «милый, любимый, душа моя» сопоставим с русским фразеологизмом душа моя, «милый».

И в адыгейском, и в русском языке последний фразеологизм показывает вежливое, ласковое обращение кого-либо к кому-либо, с одной стороны, а с другой – родного, милого человека.

Как отмечает Л. Бобрышева [10; 11], в условиях современного развития национальных языков и все большей интеграции и обогащения культур возникает необходимость выявления и изучения экзистенциональных основ фразеологических систем на уровне теоретических обобщений языков, что способствует адекватному восприятию комплекса разнородных лингвистических средств и выявлению специфических особенностей фразеологического уровня языка (в частности, адыгейского).

Завершая рассмотрение основных групп наиболее характерных для адыгейского языка фразеологических единиц, содержащих лексему псэ «душа», мы можем заключить, что изложенный выше материал является наглядным свидетельством богатства адыгейского языка различными фразеологизмами.

Они, в свою очередь, отражают национальную языковую картину. При этом наличие большого количества фразеологизмов расширяет его семантические возможности, повышая при этом художественность и выразительность речи.

Ведущей целью лингвокультурологического фразеологического анализа является «выявление и описание культурно-национальных коннотаций, узуально сопровождающих значение в форме образных ассоциаций с эталонами, стереотипами и другими культурными знаками и соотносимых друг с другом посредством когнитивных процедур, придающих этим коннотациям осмысление» [12].

В ходе анализа фразеологизмов с лексемой псэ «душа» выявлено, что сегодня они вполне могут широко использоваться в ситуациях реальной жизни, имеющих самый различный характер. При этом можно выделить семь групп фразеологизмов, содержащих данную лексему, употребляемых наиболее часто: для выражения личного отношения к собеседнику; «смерть»; «испуг»; «живое существо»; «усталость»; «мучить, терзать»; «не жалеть кого-либо».

Далее, с точки зрения структурно-грамматической организации фразеологизмы в адыгейском языке весьма разнообразны. Наиболее распространены типы со структурой глагольного словосочетания, к которым относятся большинство из выше рассмотренных фразеологических единиц с компонентом псэ «душа».

В ходе исследования также было выявлено, что большинство адыгейских ФЕ с этим компонентом имеют эквиваленты в русском языке.

Таким образом, поставленная в работе цель была выполнена, обоснована научная новизна исследования, считаем, что данное исследование представляет интерес для филологов, изучающих фразеологические единицы в адыгейском языке. Опираясь на теоретическую значимость работы, можно утверждать, что наши исследования могут быть продолжены при изучении адыгейского языка с позиции структурно-грамматической организации.

Библиографический список

1. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность.* Москва: Наука, 1987.
2. Арсентьева Е.Ф. *Сопоставительный анализ фразеологических единиц.* Казань: Издательство Казанского университета, 1999.
3. Масалева Н.В. *Соматизмы в русской языковой картине мира.* Диссертация … кандидата филологических наук. Иваново, 2010.
4. Мугу Р.Я. *Полисемантизм соматической лексики (на материале русского и немецкого языков)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Майкоп, 2003.
5. Магомедов Д.М. Структурно-грамматические признаки фразеологизмов-синонимов в аварском языке. *Когнитивные парадигмы языкового сознания в современной лингвистике:* материалы II Международной научной конференции. Майкоп: АГУ, 2017: 161–167.
6. Шафиков С.Г. Метафорическое языкознание, или «душа пейзажа». *Актуальные проблемы лингвистики:* сборник научных статей. 2009; Выпуск 8: 148–157.
7. Эмирова А.М. *Русская фразеология в коммуникативном аспекте.* Ташкент: Издательство ФАН, 1979.
8. Тхаркахо Ю.А. *Фразеологический словарь адыгейского языка: Около 1700 фразеологизмов.* Майкоп: Краснодарское книжное издательство. Адыгейское отделение, 1980.
9. Колесов В.В. *Русская ментальность в языке и тексте.* Санкт-Петербург: Петербургское востоковедение, 2006.
10. Бобрышева Л.К. *Фразеологизмы как национально-культурная экзистенциональная картина мира (на материале русского и адыгейского языков)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Майкоп: Адыгейский государственный университет, 2009.
11. Бобрышева Л.К. Фразеологизмы как отражение национально-культурной экзистенциальной картины мира. *Научная мысль Кавказа.* 2007; № 4 (52): 86–91.
12. Чич Б.А. Русские и адыгейские фразеологические единицы с компонентом «сердце» – «гу»: сопоставительный аспект. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 2: Филология и искусствоведение. 2009; № 2: 217–220.

References

1. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'.* Moskva: Nauka, 1987.
2. Arsent'eva E.F. *Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskih edinic.* Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1999.
3. Masaleva N.V. *Somatizmy v russkoj yazykovoj kartine mira*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ivanovo, 2010.
4. Mugu R.Ya. *Polisemantizm somaticheskoj leksiki (na materiale russkogo i nemeckogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Majkop, 2003.
5. Magomedov D.M. Strukturno-grammaticheskie priznaki frazeologizmov-sinonimov v avarskom yazyke. *Kognitivnye paradigmy yazykovogo soznaniya v sovremennoj lingvistike:*

materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Majkop: AGU, 2017: 161-167.
6. Shafikov S.G. Metaforicheskoe yazykoznanie, ili «dusha pejzazha». *Aktual'nye problemy lingvistiki:* sbornik nauchnyh statej. 2009; Vypusk 8: 148-157.
7. `Emirova A.M. *Russkaya frazeologiya v kommunikativnom aspekte.* Tashkent: Izdatel'stvo FAN, 1979.
8. Tharkaho Yu.A. *Frazeologicheskij slovar' adygejskogo yazyka: Okolo 1700 frazeologizmov.* Majkop: Krasnodarskoe knizhnoe izdatel'stvo. Adygejskoe otdelenie, 1980.
9. Kolesov V.V. *Russkaya mental'nost' v yazyke i tekste.* Sankt-Peterburg: Peterburgskoe vostokovedenie, 2006.
10. Bobrysheva L.K. *Frazeologizmy kak nacional'no-kul'turnaya `ekzistencional'naya kartina mira (na materiale russkogo i adygejskogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Majkop: Adygejskij gosudarstvennyj universitet, 2009.
11. Bobrysheva L.K. Frazeologizmy kak otrazhenie nacional'no-kul'turnoj `ekzistencial'noj kartiny mira. *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. 2007; № 4 (52): 86-91.
12. Chich B.A. Russkie i adygejskie frazeologicheskie edinicy s komponentom "serdce" – "gu": sopostavitel'nyj aspekt. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2009; № 2: 217-220.

Статья поступила в редакцию 30.06.25

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-467-469

***Sun Xue**, senior teacher, Shandong Agricultural University (Taian, China), E-mail: 505298268@qq.com*

THE DUAL WORLD IN V. BRYUSOV'S PROSE. The article examines the dual worlds in Bryusov's fiction, analyzing their aesthetic value and philosophical significance. The research finds that the dual worlds in Bryusov's works manifest as: the transformation between reality and dreams, the interweaving of reality and myth, and the opposition between the mundane world and marginal spaces. Specifically, the transformation between reality and dreams reveals the absurdity of human existence; the interweaving of reality and myth demonstrates the exploration of alternative possibilities of being; while the opposition between the mundane world and marginal spaces inspires people to seek the life's meaning and pursue authentic existence. Therefore, the dual worlds serve not merely as an artistic device in Bryusov's works, but more importantly as a vehicle for the writer's exploration of the meaning of human existence. The study can further uncover the ideological value embedded in Bryusov's fiction and enhance the understanding of the writer's creative intentions.

Key words: **V. Bryusov, dual world, being, real world, unreal world**

***Сунь Сюэ**, ст. преп., Шаньдунский сельскохозяйственный университет, г. Тайань, E-mail: 505298268@qq.com*

ДВОЕМИРИЕ В ПРОЗЕ В. БРЮСОВА

Настоящее исследование посвящено анализу феномена двоемирия в прозе В. Брюсова, раскрывающего его эстетическую ценность и философские размышления. Установлено, что двоемирие в произведениях В. Брюсова проявляется через три ключевых аспекта: смешивание реальности и сна, переплетение реальности и мифа, а также противопоставление обыденного мира и маргинального мира. Точнее говоря, смешивание реальности и сна раскрывает абсурдность человеческого существования; переплетение реальности и мифа демонстрирует поиск иных возможностей бытия; противопоставление обыденного мира и маргинального мира побуждает к поиску смысла жизни и подлинного существования. Таким образом, двоемирие служит в творчестве В. Брюсова не только художественным приемом, но и средством исследования смысла человеческого бытия. Данное исследование позволяет глубже раскрыть идейную ценность прозы В. Брюсова и понять его творческие замыслы.

Ключевые слова: **В. Брюсов, двоемирие, бытие, реальный мир, ирреальный мир**

Проза В. Брюсова продолжает привлекать внимание исследователей благодаря своей философской глубине и новаторской поэтике. Однако существующие работы преимущественно сосредоточены на художественных особенностях, а философский аспект в прозе остаётся недостаточно изученным. Актуальность исследования заключается в необходимости раскрытия не только специфики его художественного мира, но и выявления философских вопросов, которые он ставит: человеческое существование, границы реальности, поиск подлинного бытия. Эти проблемы остаются значимыми и в современном культурном контексте, где стирание границ между реальностью и виртуальностью, кризис идентичности и плюрализм истин становятся ключевыми темами дискуссий. Таким образом, изучение двоемирия в прозе В. Брюсова позволяет не только углубить понимание его творчества, но и осмыслить актуальные философские проблемы.

Цель исследования – раскрыть философское размышление В. Брюсова о человеческом существовании. Объект исследования – художественный мир цикла рассказов «Земная ось», в котором реализуется принцип двоемирия через оппозиции сна и яви, мифа и истории, маргинального и обыденного мира.

Для достижения цели научной работы перед нами стояли следующие задачи исследования: 1) рассмотреть особенности взаимодействия реального мира и мира сна в рассказах, выявив их роль в раскрытии темы абсурдности бытия; 2) проанализировать соотношение реального и мифологического миров в повести «Рея Сильвия», определив их значение как альтернативных способов существования; 3) рассмотреть оппозицию маргинального и обыденного миров в рассказе «Под старым мостом», показав её связь с проблемой подлинного и неподлинного бытия.

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что двоемирие в произведениях Брюсова рассматривается не только как художественный прием, но и как философская категория. В отличие от предыдущих работ, акцентирующих формальные аспекты, данное исследование раскрывает его роль в выражении философских идей.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении понимания творчества Брюсова, способствующем дальнейшему изучению русской прозы начала XX века в контексте философии.

Практическая значимость настоящего исследования заключается в том, что при изучении произведений Брюсова появляется возможность раскрывать не только его художественные приемы, но и философские идеи.

В данной статье применяется комплексный методологический подход, сочетающий философский анализ с литературоведческой интерпретацией. Посредством тщательного текстуального анализа, концептуального исследования и междисциплинарной перспективы систематически исследуются философские размышления Брюсова о человеческом существовании с особым акцентом на раскрытие его оригинальных взглядов на фундаментальные проблемы соотношения реального и сверхреального, рационального и иррационального, индивидуального бытия и социальных норм.

Рассматривая художественный мир в цикле рассказов В. Брюсова «Земная Ось», Бахтин отмечает, что «основная тема этого сборника – два мира, врывающиеся друг в друга. Зыбкой грани между двумя планами жизни, которые переплескиваются между собой, Брюсов пытается придать психологическую окраску. Но тем не менее соотношение мира действительности с миром мечты достигает самого фантастического значения» [1, с. 294]. По словам В. Брюсова, «эти одиннадцать рассказов объединены единой мыслью, с разных сторон освещаемой в каждом из них: это мысль о том, что нет определенной границы между миром реальным и воображаемым, между сном и явью, жизнью и фантазией» [2, с. 4]. Таким образом, двоемирие играет важную роль в построении сюжета и раскрытии тематики данного цикла рассказов.

1. Реальный мир и мир сна: абсурдность бытия

В произведениях Брюсова мир сна обладает равным онтологическим статусом с реальным миром. Герои в рассказах «Ночное путешествие», «В башне» и «Теперь, когда я проснулся...» создают другую реальность – мир сна. В произведениях Брюсова мир сна представляет собой освобождение от власти рациональности, преодоление требований достоверности и погружение в сферу, недоступную логическому осмыслению. В рассказах Брюсова границы между двумя мирами изменчивы, «грань между миром реальным и ирреальным утрачивается, они смешиваются» [3, с. 114], а течение сознания персонажей осуществляется через взаимные трансформации хронотопов, создавая тем самым художественный эффект размывания грани между реальным и ирреальным.

Рассказ «Ночное путешествие» (1908) описывает абсурдный и причудливый сон. Сон переносит главного героя в мир, управляемый дьяволом, где он наблюдает растения, охваченные сладострастием. В данном рассказе переход от сновидения к реальности происходит неожиданно для читателя. Когда герой пытается произнести заклинание против дьявола, он внезапно осознает: «и я увидел себя сидящим на полу, в своей комнате, подле письменного стола» [4, с. 98]. Это заставляет его понять иллюзорность всего пережитого. Однако одновременно обнаруживаются материальные следы сновидения: «ничего не изменилось вокруг, но портьера перед окном была поднята, а в окне одно стекло разбито вдребезги: конечно, от сотрясения при моем падении, потому что астральное тело, проходя через твердые предметы, не изменяет их физического строения» [4, с. 98]. Финал данного рассказа стал полной неожиданностью, оставляя открытым вопрос: какое из состояний подлинно? Автор передает чи-

тателю экзистенциальную тревогу персонажа. Стремительные трансформации между сном и явью, неразличимость сна и реальности придают человеческому существованию интенсивное ощущение абсурда.

Рассказ «В башне» (1907) также описывает сновидение героя, переносящее его в иную историческую эпоху – средневековье. Н.А. Ларина отмечает, что «В башне» герой «балансирует на грани яви и сна. Этот рассказ можно обозначить и как «переходный» от двоемирия сна/бреда/морока к одномирию исторических новелл» [5, с. 267]. В сравнении с реальным миром пространство ирреального, пространство воображаемое прописано ярче, конкретнее и детальнее. Ибо для героя сновидение обретает большую экзистенциальную достоверность, нежели мир реальный. Во сне герой оказывается заточенным в замке немца по имени Гуго. Здесь происходит неожиданная встреча с дочерью Гуго Матильдой, и между ними вспыхивает страстная любовь. Герой с Матильдой бродит вдоль морского берега, предаваясь мечтам о будущем. Общение с Матильдой дарит герою подлинное ощущение счастья. В отличие от рассказа «Ночное путешествие», герой данного рассказа сохраняет ясное сознание в пределах сновидения, дважды осуществляя акт самовнушения. Первый случай происходит после раскрытия любовных отношений с Матильдой, когда герой оказывается перед угрозой наказания со стороны владельца замка Гуго. В этот момент в подсознании возникает мысль: «я понял, что я сплю, что все: и замок, и Гуго, и Матильда, и моя любовь к ней – лишь моя греза... так как я уже знал, что проснусь и ничего не будет – ни опасности, ни скорби». Во второй раз, когда герой пребывал в подземной тьме, испытывая одновременно физические и духовные муки, к нему внезапно вернулось ясное осознание: «зная, что настанет миг пробуждения, и стены моей тюрьмы развеются, как туман» [4, с. 63]. Однако каждый раз герой сознательно выбирает продолжение сновидения. Ибо сон дарует ему подлинное переживание экзистенции, здесь он обретает любовь, тогда как пробуждение равнозначно утрате счастья. Брюсов деконструирует реальность через сновидческую аутентичность, подвергая сомнению саму значимость земного существования. И всё же сон обрывается внезапно. В конце рассказа герой даёт парадоксальную интерпретацию своему сну. Когда герой просыпается, он осознает, что всё это было лишь сновидением. Внешний мир остаётся неизменным, и герой может, как всегда, продолжать обычную жизнь. Но в глубине души рождается иная мысль: «если я сплю и грежу теперь и вдруг проснусь на соломе в подземелье замка Гуго фон-Ризен?» [4, с. 65]. Финал произведения обнажает абсурдность человеческого существования, воплощая парадокс: «то, что мы считаем воображаемым, – может быть высшая реальность мира, а всеми признанная реальность – может быть самый страшный бред» [2, с. 4]. То есть реальность может быть сном, а сон – реальностью, граница между ними становится зыбкой. Более того, относительность и текучесть взаимоотношений между реальностью и сновидением, неуловимость грани между ними обрекают человеческое существование на перманентную неопределённость.

2. Реальный мир и мифологический мир: другая возможность бытия

В повести «Рея Сильвия» (1914) В. Брюсов создаёт двоемирие, где реальный мир и мифологический мир противостоят и переплетаются. Действие реального мира разворачивается на фоне Римской империи VI века, а субъективное сознание героини выстраивает иное измерение повествования – мифологический мир Древнего Рима. Описание реального мира детально раскрывает упадок Древней Римской империи. На макроуровне Брюсов использует панорамный нарратив, чтобы показать состояние Рима в годы войны и тяжёлое положение его жителей. Перед читателем предстают толпы беженцев и израненный город. После множества набегов и поджогов некогда величественные памятники культуры превратились в руины. На микроуровне автор сосредотачивается на судьбе семьи Руфия. Вторжение врагов и трудности выживания лишили их счастливой и спокойной жизни. Отец Руфий стал пьяницей, а мать Флоренция – раздражительной и озлобленной, из-за чего их дочь Мария не чувствовала семейного уюта. Таким образом, как великий Рим, так и обычная семья оказались втянутыми в жестокую реальность. То есть основными чертами реального мира являются разруха, тоска и подавленность, а каждый, кто живёт в этом мире, испытывает отчаяние. Героиня Мария взрослеет именно в такой среде. Для неё реальный мир так же груб и уродлив. Но в отличие от окружающих, Мария не жалуется на судьбу, она страстно желает вырваться из скучной повседневности. Осознав бессмысленность реального мира, она решает искать смысл жизни.

Для Марии единственный смысл жизни – создавать поэтическое пространство свободы. В данной повести этим пространством становится её мифологический мир Древнего Рима, воплощённый в виде подземного дворца. Барельефы в нём пробуждают её фантазию, погружая в таинственный и поэтичный миф. Мария игнорирует ужасы реальности, увлекаясь грезами о древнеримских мифах. Если она встречала памятники, не описанные в книгах, она дополняла их своим воображением, формируя «бесконечно пленительное представление о великом, древнем городе» [4, с. 263]. Другими словами, в её сознании не реальный Рим, а субъективный образ, окрашенный её фантазией. И. Осипова отмечает, что «каждый из героев Брюсова по-своему художник, но он творит не произведение искусства, а саму жизнь» [6, с. 97]. Мария – именно такой художник: «она создавала легенду за легендой, миф за мифом и жила в их мире как в более подлинном, чем мир, описанный в книгах, а тем более чем тот жалкий мир, который окружал её» [4, с. 264]. Мария заново создавала древнеримские мифы, превращая обыденное существование в поэтическое и утверждая тем самым смысл собственного бытия.

Другой герой, Агапит, так же как и Мария, увлечён древнеримскими мифами и считает реальную жизнь тяжёлой и отвратительной. Он тоже любит исследовать остатки былого величия «вечного города». Общая любовь к древнеримской культуре сводит Марию и Агапита вместе, и они случайно встречаются в подземном дворце. Там Мария считает, что она – Рея Сильвия из римской мифологии, а случайно появившийся Агапит – бог Марс. Они заново разыгрывают миф о любви весталки и Марса. Через мистическое слияние с древним мифом они преодолевают земные тревоги, забывают свои реальные идентичности и переходят от неподлинного существования к поэтическому бытию. Это состояние проявляется как экстаз: в подземном дворце Мария и Агапит, охваченные любовью и погружённые в прекрасный мифологический мир, совершают вневременное странствие. В мифологическом мире они обретают поэтическое расширение жизненного опыта. Более того, Мария именно через своё воображение создаёт альтернативную возможность бытия, превосходящую обыденную реальность. Поэтому мифологический мир кажется ей более реальным и осмысленным, чем реальный мир. Иными словами, мифологический мир становится подлинным бытием, а реальный мир оказывается неподлинным. В созданном ею мифологическом мире Мария находит смысл жизни и ценность существования.

В финале данной повести автор упоминает, что Рим в это время снова страдает от войны и топота копыт. Таким образом, реальный мир на протяжении всего повествования остаётся хаотичным, а мифологический мир отражает стремление личности к поэтическому бытию.

3. Маргинальный мир и обыденный мир: подлинная и неподлинная жизнь

Бердяев отмечал, что «это прекрасно осознавал Л. Толстой, который в своём творчестве неизменно изображал двойственность человеческого существования: внешнюю, условную, исполненную лжи неподлинную жизнь, где человек обращён к обществу, государству, цивилизации, и внутреннюю, подлинную жизнь, в которой человек предстоит перед первореальностями, перед самой глубиной бытия» [7, с. 15]. В неподлинной жизни человек существует через поверхностное «я». Это «я» детерминировано общепринятыми нормами, искажена его истинная сущность, и оно даже лишено аутентичности. В подлинной же жизни человек утверждает глубинное «я», в котором полностью раскрывается его уникальная личность. Таким образом, в подлинной и неподлинной жизни человек предстаёт перед обществом через разные ипостаси «я», демонстрируя два противоположных способа существования. В произведениях Брюсова также прослеживается тема двойственной жизни человека, где двоемирие служит художественным средством для отображения различных состояний человеческого существования. В своих произведениях Брюсов создаёт маргинальный мир, категорически чуждый обыденному миру: тюрьмы, пролёт моста, подземные дворцы. В классической литературе такие замкнутые пространства обычно символизировали утрату свободы, вызывая у персонажей лишь чувство угнетённости и тоски. Однако в произведениях Брюсова эти маргинальные пространства превращаются в параллельные миры, освобождающие от обыденности.

Рассказ «Под старым мостом» (1903) повествует о трагической любви обедневшего принца и бродяжки, но этот, на первый взгляд, банальный сюжет таит в себе философские размышления Брюсова о человеческом существовании. В этом рассказе жизненный путь главного героя Антонио выстроен по круговой структуре: от обыденного мира к маргинальному и обратно. Брюсов описывает два разных состояния бытия, которые Антонио демонстрирует в этих мирах. В дворцовой жизни Антонио вынужден существовать исключительно в амплуа короля – каждое его слово и действие подчинены строгим придворным нормам. Когда люди возводят Антонио на трон, он становится монархом; когда все ожидают, что будущая королева должна быть знатной дамой, он женится на Марте, дочери министра. Другими словами, Антонио всегда склоняется к общепринятому способу существования: он поступает так, как от него ждут.

Антонио обретает мирское всевластие, но незаметно утрачивает свободу и уникальную личность. В дворцовой жизни Антонио проявляет лишь своё поверхностное «я», а это «поверхностное «я» человека, очень социализированное, рационализированное, цивилизованное не есть личность в человеке, оно может быть даже искажением образа человека, закрытием его личности» [7, с. 15]. Под влиянием социальных норм, усвоенных незаметно для него самого, Антонио перестаёт быть личностью, способной к самореализации, и превращается в марионетку с ярлыком «король», его истинное «я» оказывается скрытым.

В дворцовой жизни не только Антонио погружается в неподлинное существование, но и Мария разделяет эту участь. Под мостом они могли быть откровенны друг с другом и искренне любить. Мария даже решается бороться против судьбы, отказываясь подчиняться воле приёмных родителей и выходить замуж по их указке. Однако оказавшись во дворце, она теряет смелость жить согласно своей воле. Поддавшись уговорам министра, она решает разорвать связь с Антонио, бросаясь в реку. Это ясно показывает, что и выбор Марии в повседневной дворцовой жизни подчинён навязанным стандартам. Под давлением социальных норм оба – и Антонио, и Мария теряют своё подлинное «я». Их свобода воли оказывается скованной и, в конечном счёте, поглощённой социальной нормой. При этом важно отметить: неподлинная жизнь – не единственный способ человеческого существования. В каждом человеке скрыта возможность реализовать подлинную жизнь, если он сумеет освободиться от навязанных рамок.

Когда Антонио проигрывает в придворных интригах, его изгоняют из дворца, и он начинает жизнь скитальца под чужим именем. Это вынужденное изгнание освобождает его от оков этического порядка, переводя из обыденного мира в маргинальный. Антонио теряет знатный титул, верховную власть и роскошь материальной жизни, но все эти внешние атрибуты перестают иметь для него значение. «Антонио чувствовал, что он уже не принадлежит этой жизни, что он вступает в какой-то новый причудливый мир» [4, с. 23]. Увидев кипящую жизнью речную набережную, он сталкивается с реальностью куда более подлинной, чем та, что окружала его в дворцовых стенах. В полубреду он случайно оказывается под старым мостом и там встречает Марию, бродяжку. В тесном и убогом пространстве Антонио обретает неведомое счастье. В этом убежище, отрезанном от городского хаоса, он, наконец, обретает возможность явить миру своё «подлинное бытие». Здесь он не только смело защищает возлюбленную, но и сознательно выбирает образ жизни: то занимается подённой работой, то безмятежно лежит на песке, вслушиваясь в рокот волн. Особое счастье ему дарят те бесхитростные мгновения, что он делит с Марией. Таким образом, в маргинальном пространстве понимание Антонио жизни и счастья радикально отличается от обыденного мира. Здесь он больше не ценит власть и статус, а руководствуется своим желанием, обретая подлинную жизнь.

В финале рассказа, когда Антонио вновь призывают во дворец, он снова теряет своё подлинное «я», возвращаясь к неподлинному существованию. Краткие, но светлые мгновения, проведённые с Марией под мостом, становятся мощным контрастом. Однако через эту мимолётность Брюсов расширяет горизонты восприятия для тех, кто поглощён повседневностью, показывая иное состояние бытия – подлинную жизнь. Этим автор вдохновляет на поиск подлинной жизни, ведь судьба человека – не готовый шаблон. Можно разорвать оковы обыденности, ведь жизнь всегда полна бесконечных возможностей. Её можно выбирать и творить самостоятельно.

Таким образом, сформулированные цель и задачи полностью решены в ходе наших исследований. В результате углублённого анализа явления двоемирия в произведениях В. Брюсова мы ясно видим его глубокие изыскания о человеческом существовании. Брюсов выстраивает художественный мир, насыщенный философским размышлением, через множественные бинарные оппозиции: сон и реальность, миф и история, маргинальное и центральное. В этом мире традиционные представления о границах между реальным и иллюзорным, рациональным и иррациональным, нормой и свободой радикально деконструируются. Двоемирие в творчестве Брюсова отнюдь не является простым художественным приёмом, но несёт в себе глубокие размышления писателя о человеческом бытии. В переплетении реальности и сна автор раскрывает абсурдность существования; в диалоге мифа и истории демонстрирует возможность духовного преодоления; в противостоянии маргинального и обыденного миров проявляется трудный путь личности к подлинному бытию. Это многомерное исследование возвышает произведения Брюсова над чисто литературным творчеством, превращая их в уникальное философское высказывание о человеческом существовании, что и составляло научную новизну нашей работы.

Особенно важно отметить, что поиски Брюсовым «подлинного бытия» обладают ярко выраженными чертами современности. Создаваемый им посредством литературного воображения многополярный мир фактически представляет собой сомнение и сопротивление единой системе ценностей. По мнению писателя, ценность человеческого существования как раз и проявляется в способности выйти за рамки заданных парадигм и обрести смысл жизни на границе реального и сверхреального. Философские размышления о бытии, воплощённые Брюсовым в литературном творчестве, сохраняют большое значение и в нашу эпоху плюрализма ценностей и неопределённости. Его искание возможностей человеческого существования, стремление к духовной свободе и жажда подлинного бытия заслуживают глубокого осмысления современным читателем.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Собрание сочинений*. Москва: Русские словари, 2000; Т. 2.
2. Брюсов В. Я. *Проза. Собрание сочинений*: в 3 т. Москва: Библиосфера, 1997; Т. 1.
3. Королева В.В. «Гофмановский комплекс» в цикле рассказов и драматических сцен В.Я. Брюсова «Земная ось» (1901–1907). *Вестник КГУ*. 2019; № 3: 113–119.
4. Брюсов В.Я. *Повести и рассказы*. Москва: Советская Россия, 1983.
5. Ларина Н.А. *Миромоделирующие универсалии в малой прозе Леонида Андреева и Валерия Брюсова*. Москва: ИМПЭ имени А.С. Грибоедова, 2018.
6. Осипова О.И. *Жанровое своеобразие прозы В. Брюсова 1900-х годов*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Владивосток: Дальневосточный государственный университет, 2009.
7. Бердяев Н.А. *О рабстве и свободе человека*. Москва: АСТ, 2010.

References

1. Bahtin M.M. *Sobranie sochinenij*. Moskva: Russkie slovari, 2000; T. 2.
2. Bryusov V. Ya. *Proza. Sobranie sochinenij*: v 3 t. Moskva: Bibliosfera, 1997; T. 1.
3. Koroleva V.V. «Gofmanovskij kompleks» v cikle rasskazov i dramaticheskih scen V.Ya. Bryusova «Zemnaya os'» (1901-1907). *Vestnik KGU*. 2019; № 3: 113-119.
4. Bryusov V.Ya. *Povesti i rasskazy*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1983.
5. Larina N.A. *Miromodeliruyuschie universalii v maloj proze Leonida Andreeva i Valeriya Bryusova*. Moskva: IMP`E imeni A.S. Griboedova, 2018.
6. Osipova O.I. *Zhanrovoe svoeobrazie prozy V. Bryusova 1900-h godov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Vladivostok: Dal'nevostochnyj gosudarstvennyj universitet, 2009.
7. Berdyaev N.A. *O rabstve i svobode cheloveka*. Moskva: AST, 2010.

Статья поступила в редакцию 28.06.25

УДК 821.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-469-472

***Troitskiy P.A.,** postgraduate, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: pavel.troitskiy325@gmail.com*

THE TERMS OF ANCIENT WRESTLING IN GALEN'S TREATISE 'DE PARVAE PILAE EXERCITIO'. The article aims to analyze the terminology of ancient wrestling in Galen's work 'De parvae pilae exercitio' ('On exercise with a small ball'), namely the terms τραχηλισμός, ἄμμα, λαβή, περίθεσις, ἄπωσις, ἀντίληψις and ἀποστήριξις. The first three terms may be considered as a rather conventional part of Ancient Greek athletic vocabulary, as well as, arguably, the term ἄπωσις. All these terms are found in the writings of Plato, Plutarch and Lucian. However, both in the Galenic corpus and the works of his predecessors these words also have nuanced meanings relevant to the medical field. As to the term ἀντίληψις, which was not of use in the athletic writings prior to the Galenic treatise in question, we suggest that it should be understood and translated as 'counterhold', whether wrestling or ball-play is concerned. The noun περίθεσις was used both in medicine ant athletics. The term ἀποστήριξις was taken from the doctors' lexicon by Galen and then endued with a new meaning connected to sport. The terminology of ancient sport, as we strive to show, is intertwined with the terminology of ancient medicine. On one hand, Galen is following a well-established literary tradition, on the other hand, he is ready to experiment with new words and new meanings.

Key words: **athletic terminology, Galen, ancient wrestling, ball-play, ἀντίληψις, ἀποστήριξις**

***П.А. Троицкий**, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: pavel.troitskiy325@gmail.com*

ТЕРМИНЫ АНТИЧНОЙ БОРЬБЫ В ТРАКТАТЕ ГАЛЕНА 'DE PARVAE PILAE EXERCITIO'

В настоящей статье анализируются термины античной борьбы в трактате Галена 'De parvae pilae exercitio' («Об упражнении с маленьким мячом»), а именно τραχηλισμός, ἄμμα, λαβή, περίθεσις, ἄπωσις, ἀντίληψις и ἀποστήριξις. При этом τραχηλισμός, ἄμμα и λαβή, равно как и с некоторыми оговорками понятие ἄπωσις, представляют собой вполне традиционную часть древнегреческого спортивного лексикона и встречаются у таких авторов, как Платон, Плутарх и Лукиан. Вместе с тем они обладают также и специальными медицинскими значениями, актуальными как для текстов Галена, так и для предшествующей медицинской литературы. Что касается термина ἀντίληψις, не встречающегося в спортивных контекстах до Галена, мы, основываясь на контекстуальном анализе, предлагаем понимать ἀντίληψις как «защитный прием». Термин περίθεσις использовался как в медицине, так и в атлетике. Наконец, термин ἀποστήριξις был, возможно, перенесен Галеном из врачебной сферы в атлетическую, где получил новые значения. Спортивная терминология оказывается тесно связанной с терминологией медицинской, и Гален не только следует сложившейся традиции, но и выступает в качестве новатора.

Ключевые слова: **атлетическая терминология, Гален, античная борьба, игра в мяч, ἀντίληψις, ἀποστήριξις**

Актуальность настоящего исследования связана с растущим интересом исследователей как к сочинениям Галена, долгое время не получавшим должного внимания научного сообщества, так и к античному спорту и его терминологии.

Цель данной статьи, являющейся частью комплексного исследования древнегреческой атлетической терминологии в сочинениях Галена Пергамского, состоит в изучении терминологии античной борьбы в трактате «Об упражнении с маленьким мячом», выступающем в качестве объекта нашего исследования. Задачи исследования можно сформулировать следующим образом:

– проанализировать спортивные термины, связанные с борьбой, в интересующих нас контекстах трактата;

– рассмотреть употребление этих же терминов в других сочинениях Галена и прочих древнегреческих авторов, чтобы выявить общие особенности и разночтения;

– уточнить значение «темных» терминов, опираясь на проведенный анализ.

Научная новизна исследования заключается в том, что трактату Галена «Об упражнении с маленьким мячом» до сих пор не было посвящено специальных исследований. В работе впервые изучено литературное наследие Галена, а также древнегреческая спортивная терминология. В ряде зарубежных [1] и отечественных [2] научных работ, посвященных терминологии античной борьбы, не учтены некоторые понятия, использованные Галеном в трактате «Об упражнении с маленьким мячом».

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в том, что проведенный анализ дает возможность углубить научное понимание древнегреческой спортивной лексики, а также словоупотребления Галена.

Практическая значимость нашей работы состоит в том, что ее результаты позволят дополнить древнегреческо-русские словари, в которых отсутствуют не только предлагаемые нами значения борцовских терминов, но, как, например, в случае с существительным ἀποστήριξις, и сами эти термины.

Основным методом нашей работы будет лексикографический, в том числе корпусный анализ.

Представляется необходимым, прежде чем мы перейдем к анализу терминов, встречающихся в трактате Галена «Об упражнении с маленьким мячом», в самых общих чертах обрисовать историю игры с мячом в древности.

Этот вид спорта занимал в античную эпоху особое положение. С одной стороны, он никогда не был частью общегреческих состязаний и не нашел в литературе такого отражения, какое получили, например, гонки колесниц в одах Пиндара. Это объясняется, возможно, тем, что при всем соревновательном духе, присущем эллинской культуре, в игре в мяч не было победителя, и зрителей интересовало в первую очередь мастерство игроков, а не результаты их противостояния [3]. С другой стороны, многие выдающиеся личности древности посвящали свой досуг этой игре, считавшейся благопристойной и даже полезной забавой как греками, так и римлянами.

Первые упоминания этого спортивного занятия содержатся у Гомера. В одной сцене «Одиссеи» царевна Навсикая забавляется игрой в мяч с подругами (Hom. Od. VI, 100), в другой на пиру, устроенном отцом Навсикаи Алкиноем, исполняется пляска, участники которой подбрасывают и ловят мяч (Hom. Od. VIII, 370–377). В «Евтидеме» Платона впервые, по всей видимости, в греческой литературе используется заимствованная из этой игры метафора [3]: о собеседнике Сократа Дионисодоре говорится, что он «подхватил слово, будто мяч» (Pl. Euthd. 277b). Любителем игры в мяч был Александр Великий, и Афиней сообщает, что некоему Аристонику, обучавшему ей царя, было даровано афинское гражданство (Ath. I, 34).

В «Характерах» Феофраста мы находим довольно редкий термин σφαιριστήριον (Thphr. Char. 5, 9) «сферистерий», то есть площадка для игры в мяч, имевшаяся в некоторых гимнасиях. В греческой литературе он больше не встречается, однако мы располагаем эпиграфическими памятниками с упоминанием сферистерия [4]. Впоследствии это слово было заимствовано в латинский язык, где получило форму sphaeristerium: Плиний Младший сообщает, что такой площадкой оборудована его вилла (Plin. Epist. II, 17).

Наибольшего распространения игра в мяч достигла именно в эпоху Римской империи. Среди ее любителей можно назвать, например, Цезаря, Мецената, Августа и Сенеку [5]. Благодаря эпиграммам Марциала, в которых она упоминается множество раз, мы знаем, что существовало несколько видов мячей, предназначенных для разных игр: pila, follis, harpastum, paganica, trigon и trigonalis (Mart. II, 7; IV, 19; VII, 32; XII, 82; XIV, 46). Последние два мяча использовались в игре, известной под названием «треугольника». Эта игра сводилась к тому, что три участника, встав по углам нарисованного на земле треугольника, перебрасывали друг другу мяч [5]. Проигравшим оказывался тот, кто упустил больше всего мячей. Существовала также игра, чем-то похожая на современный баскетбол: две команды должны были перебросить мяч через ряд противников, причем позади была проведена черта. Та команда, которой приходилось ее переступить, проигрывала [5]. Суть игры, обозначавшейся термином ἁρπαστόν (от греческого глагола ἁρπάζω, то есть «похищать», «захватывать»), от которого и получил свое название третий вид мяча, состояла, вероятно, в том, что один из игроков должен был перехватить мяч, перебрасываемый его противниками. По свидетельству Афинея, упоминающего такую игру, в борьбе за обладание мячом порой использовались борцовские приемы (Ath. I, 25–26): τὸ δὲ καλούμενον διὰ τῆς σφαίρας ἁρπαστὸν φαινίνδα ἐκαλεῖτο, ὃ ἐγὼ πάντων μάλιστα ἀσπάζομαι. πολὺ δὲ τὸ σύντονον καὶ καματηρὸν τῆς περὶ τὴν σφαιριστικὴν ἀμίλλης τό τε κατὰ τοὺς τραχηλισμοὺς ῥωμαλέον («Игра в мяч, носящая название “гарпастон”, прежде называлась “фенинда”. Мне она особенно по нраву. Схватка за обладание мячом крайне напряженна и изнурительна и отличается крепкими захватами шеи»).

Именно гарпастон, хотя Гален и не называет его прямо, описывается в интересующем нас месте трактата “De parvae pilae exercitio”, единственного дошедшего до нас специального сочинения, посвященного игре в мяч. Приведем этот пассаж (Gal. Parv. Pil. 2): Ὅταν μὲν γὰρ συνιστάμενοι πρὸς ἀλλήλους καὶ ἀποκωλύοντες ὑφαρπάσαι τὸν μεταξὺ διαπονῶσι, μέγιστον αὐτὸ καὶ σφοδρότατον καθίσταται πολλοῖς μὲν τραχηλισμοῖς, πολλαῖς δ’ ἀντιλήψεσι παλαιστικαῖς ἀναμεμιγμένον, ὥστε κεφαλὴν μὲν καὶ αὐχένα διαπονεῖσθαι τοῖς τραχηλισμοῖς, πλευρὰς δὲ καὶ θώρακα καὶ γαστέρα ταῖς τε τῶν ἁμμάτων περιθέσεσι καὶ ἀπώσεσι καὶ ἀποστηρίξεσι καὶ ταῖς ἄλλαις παλαιστικαῖς λαβαῖς. И.В. Пролыгина переводит его следующим образом: «Ибо когда состязаются, стоя друг против друга и мешая находящемуся в центре перехватить (мяч), упражнение бывает весьма тяжким и требующим больших усилий, поскольку оно сопровождается многочисленными удушениями, многочисленными борцовскими приемами, так что голова и шея напрягаются от этих удушений, а бока, грудь и живот – от обхватов, толчков, упираний и прочих борцовских приемов» [6, с. 255]. Этот перевод трактата представляется нам удачным, однако передача некоторых терминов, возможно, нуждается в уточнении. Об этом речь пойдет ниже.

Некоторые из слов, встречающихся в приведенном отрывке, а именно τραχηλισμός, ἅμμα и λαβή, представляют собой вполне традиционные термины античной борьбы. Термином τραχηλισμός, который встречается, к примеру, у Лукиана (Luc. Lex. 5, 4) обозначались разнообразные захваты шеи, широко применявшиеся греческими борцами [2]. Их целью было, конечно, удушение противника, однако мы полагаем, что корректнее было бы перевести τραχηλισμός именно как «захват шеи». Впоследствии, как явствует из процитированных выше мест из Афинея и Галена, этот же термин стал использоваться и в сфере упражнений с мячом. Стоит также отметить, что слово τραχηλισμός имело и очень специальное медицинское значение. Врач Орибасий, живший в IV в. н. э., приводит фрагмент сочинения Диокла (IV в. до н. э.), в котором под понятием τραχηλισμός подразумевается состояние скованности шеи, возникающее после сна (CMG VI 2, 2 40).

Терминами ἅμμα (буквально – «узел») и λαβή обозначались захваты вообще, в первую очередь захваты туловища, и мы бы предложили переводить оба эти термина именно словом «захват», а не «обхват» или «прием». Второй термин встречается в греческой литературе чаще, его мы находим у Платона (Pl. R. 544b) и Плутарха (Plu. Fab. 5, 4). Первым, в свою очередь, пользуется тот же Плутарх (Plu. Fab. 23, 2; Alc. 2, 2), Псевдо-Лукиан (Ps.-Luc. Asin. 10), а также Гален. Последний, говоря о различных упражнениях, принятых в палестре, пишет (Gal. San.Tu. II, 9 Kühn VI 143): δύναιτο δ’ ἂν καὶ περὶ τὴν κεφαλὴν ἄκραν τὸ ἅμμα περιθεὶς ἀνακλᾶν εἰς τοὐπίσω βιαζόμενος («Можно также, взяв в захват верхнюю часть головы, силой тянуть (противника) назад»). Слово ἅμμα, равно как и слово τραχηλισμός, было заимствовано в медицинскую сферу, где получило специальное значение в сфере массажа. Это, вероятно, было нововведением Галена, который в своем трактате «О поддержании здоровья» сообщает (Gal. San.Tu. II, 11 K VI 151): ὥστε εἴ τις ἐθέλοι τὰ κάτω τῶν φρενῶν σπλάγχνα κινῆσαι βιαιότερον, ἐπί τε τοὺς εἰρημένους ἡκέτω πόνους καὶ πρὸς τούτοις ὅσα διὰ τῆς τῶν ἁμμάτων περιθέσεως τρίβουσι («Так что, если кто-нибудь желает более резко привести в движение органы, расположенные ниже диафрагмы, пусть прибегнет к упражнениям, о которых было сказано, а кроме того, к массажам, которые выполняются руками, взятыми в замок»).

Внимания заслуживает и понятие περίθεσις (буквально «наложение» или «наматывание»), употребленное Галеном и в последнем процитированном отрывке, и в приведенном выше месте из трактата «Об упражнении с маленьким мячом». Это относительно редкое слово нашло применение во врачебной сфере. Гален использует его, говоря о наматывании специальных ремней (περίθεσις ἱμάντων) при вывихе ноги (Gal. Hipp. Fract. II, 46 K 18b 482) и о наложении лигатуры (Gal. MM VI, 5, K X 443). Мы находим это слово в похожих значениях также у врача VI века Аэция (CMG VIII, 2 49) и уже упоминавшегося Орибасия (CMG VI 1,1 46). При этом глагол περιτίθημι, от которого образовано существительное περίθεσις, имел специальное значение в спортивной сфере. Так, он употребляется в значении «обхватить» в отрывке из античного учебника единоборств, сохранившегося в одном из оксиринхских папирусов (P. Oxy. III, 466) [7, с. 665]. В спортивном контексте он употребляется и у Галена (Gal. San. tu. II 10 K VI, 143). По всей видимости, термин περίθεσις был частью как медицинского, так и атлетического лексикона, и определить, был ли он заимствован из одной терминологической системы в другую, на данный момент затруднительно.

Другие три связанные с борьбой понятия, ἄπωσις, ἀντίληψις и ἀποστήριξις, употребленные Галеном в сочинении «Об упражнении с маленьким мячом», не входят в число частотных атлетических терминов и поэтому вызывают особый интерес.

Существительное ἄπωσις («отталкивание») образовано от глагола ἀπωθεῖν («отталкивать»). Этот термин несколько раз встречается в «Физике» Аристотеля, где отталкивание выделяется в качестве одного из видов перемещения (Arist. Ph. 243ab). Несмотря на то, что толчок соперника был одним из приемов античной борьбы [2], термин ἄπωσις не зафиксирован в специальном спортивном значе-

нии, за исключением интересующего нас отрывка из галеновского трактата. Вместе с тем исходный глагол ὠθεῖν («толкать») в других приставочных формах (например, συνωθεῖν «сталкивать») и производное от него существительное ὠθισμός («толкание») используются в контекстах, связанных с борьбой (Ps.-Luc. Asin. 9; Luc. Anach. 24; Plu. Quaest. conv. II, 5 639f). В переводе трактата “De parvae pilae exercitio” мы бы предложили заменить «толчки» именно на «толкания». Здесь Гален не выходит за рамки устоявшегося атлетического лексикона, лишь немного дополняя традиционный термин для модификации его значения.

Термин ἀντίληψις образован от приставочного глагола ἀντιλαμβάνειν («хвататься, браться за что-либо») и, соответственно, является однокоренным с термином λαβή, восходящим к тому же глаголу в его исходной форме. Это довольно многозначное понятие, которое встречается у Галена достаточно часто. Так, оно может использоваться в прямом значении «хватание» или «схватывание» (Gal. UP I, 9 K III 24): τί ποτ’ οὖν ἔργον ἐστὶ τοῦ μέρους ἡμῶν, τῆς χειρός; ἀντίληψις δηλονότι («Так в чем же состоит функция нашего члена тела, руки? Очевидно, что в хватании»). Нередко словом ἀντίληψις обозначается чувственное восприятие, например, обоняние (Gal. Inst.Od. 1): ὁ δὲ προκείμενος λόγος ἥκει διδάξων τίς μὲν ὁ τρόπος ἐστὶ τῆς ἀντιλήψεως τῶν ὀσφραντῶν («В следующем сочинении речь пойдет о том, каким образом происходит восприятие запахов»). В переносном смысле ἀντίληψις может иметь значение «возражение» или «противоречие»: в одном из трактатов Гален говорит о «возражениях софистов», σοφιστῶν ἀντιλήψεις (Gal. AA II, 2 K II 285). В атлетических контекстах, предшествовавших трактату «Об упражнении с маленьким мячом», этого термина мы не находим вовсе, а в этом сочинении он употреблен дважды. Сначала в приведенном выше отрывке в сочетании с прилагательным παλαιστικός (ἀντιλήψεσι παλαιστικαῖς), а затем самостоятельно (Gal. Parv.Pil. 4): καὶ τὸ μὲν ἠπειγμένον ἐν αὐτῷ καὶ ταχὺ χωρὶς συντονίας ἰσχυρᾶς τὸ πνεῦμα μᾶλλον γυμνάζει· τὸ δ’ εὔτονον ἐν ταῖς ἀντιλήψεσι καὶ βολαῖς καὶ λαβαῖς, οὐ μὴν ταχύ γε, τὸ σῶμα μᾶλλον ἐντείνει τε καὶ ῥώννυσιν («И подвижная, и быстрая игра с мячом без сильного напряжения больше упражняет дыхание, тогда как напряженная, но не быстрая игра с борьбой (за мяч), подачами и приемами больше развивает силу и крепость тела» [6, с. 258]).

Возникает закономерный вопрос, можно ли в первом случае считать термин ἀντίληψις синонимичным термину λαβή и переводить его как «захват». И. Джонстон, один из переводчиков трактата на английский язык [8, с. 385] передает оба эти слова при помощи английского “hold”, то есть «захват». Другой переводчик, В.И. Суит, не без основания предлагает переводить словосочетание ἀντιλήψεις παλαιστικαί как “wrestler’s counterholds” [9, с. 97], «борцовский контрприем». Такой вариант представляется нам более удачным, ведь при помощи сочетания частиц μέν и δέ слова τραχηλισμοί и ἀντιλήψεις παλαιστικαί если не противопоставляются, то, по крайней мере, сопоставляются (Gal. Parv. Pil. 2): πολλοῖς μὲν τραχηλισμοῖς, πολλαῖς δ’ ἀντιλήψεσι παλαιστικαῖς ἀναμεμιγμένον. Можно предположить, что под термином ἀντίληψις Гален подразумевает именно защитный прием против захвата шеи. Помимо этого, в одном месте «Хронографии» византийского писателя Михаила Пселла (XI в.) противопоставляются уже понятия ἀντίληψις и λαβή. Вот что он сообщает об императоре Константине IX (Psell. Chronogr. VI 190): ὥσπερ παλαιστὴς ἐκπίπτων τοῦ κύκλου, οὐκ ἐπὶ τὰς αὐτὰς λαβὰς, ἀλλ’ ἐπεξουσίαζε ταῖς ἀντιλήψεσι σοβαρώτερον. Мы бы предложили перевести этот отрывок так: «Подобно борцу, который вот-вот будет вытолкнут за пределы круга, он не прибегал к одним и тем же захватам, но побеждал, решительно используя защитные приемы». Представляется, что здесь при помощи термина ἀντιλήψεις описывается осторожная выжидающая тактика Константина по отношению к египетскому халифу, что служит еще одним подтверждением тому, что этим словом могли обозначаться защитные приемы борьбы.

Что касается второго употребления этого термина в трактате «Об упражнении с маленьким мячом», где, заметим, понятия ἀντιλήψεις и λαβαί очевидно разведены (ἐν ταῖς ἀντιλήψεσι καὶ βολαῖς καὶ λαβαῖς), то и здесь вполне допустимо значение «защита», но уже не защита от борцовского захвата, но защита мяча от соперника. Соответственно, в обоих случаях вариант перевода «защитный прием» кажется нам более близким к древнегреческому оригиналу.

Последний термин ἀποστήριξις, образован от глагола ἀποστηρίζεσθαι «упираться», «опираться». Этот глагол встречается в литературе значительно чаще образованного от него существительного. Так, Аристотель использует его в прямом значении в своих зоологических трактатах, например, в трактате «О движении животных» (Arist. MA 699a): ὁ δὲ τὸ πλοῖον ὠθῶν ἐν τῷ πλοίῳ αὐτὸς ὢν καὶ ἀποστηριζόμενος πρὸς τὸ πλοῖον εὐλόγως οὐ κινεῖ τὸ πλοῖον διὰ τὸ ἀναγκαῖον εἶναι πρὸς ὃ ἀποστηρίζεται μένειν («Человек, который толкает лодку и при этом находится в ней сам и в нее же упирается, закономерным образом не сдвинет ее с места, так как необходимо, чтобы то, во что он упирается, оставалось неподвижным»). В текстах Гиппократова корпуса этот глагол наделяется специальными медицинскими значениями. Во-первых, он используется для обозначения скопления жидкости в теле (Hp. Morb. IV, 51): καὶ ἤν τι τούτων ἀποστηρίξῃ τῃ τοῦ σώματος, ὡς ἐπιτοπλεῖστον ὠνόμασται κεῖθεν τὸ νούσημα καὶ ἐπωνυμίην ἔχει («И в большинстве случаев по тому месту тела, где фиксируется одна из этих жидкостей, болезнь получает свое название» [10, с. 152]). В похожем, но более узком значении этот же глагол может применяться для описания возникновения абсцесса (Hp. Epid. II, 1, 7). Во-вторых, он связан с локализацией болевых ощущений (Hp. Prorrh. 2, 14): χωλὸν δὲ γενέσθαι τὸ ἄρθρον ἐς ὃ ἀπεστήριξεν, ἀναγκαῖόν ἐστιν, ἢν ἄρα καὶ περιγένηται ὁ ἄνθρωπος («Но сустав, где фиксировалась боль, по необходимости останется искалеченным, хотя бы человек и выжил» [10, с. 333]).

Существительное ἀποστήριξις – это крайне редкое слово, которое во всем корпусе греческого языка встречается всего четыре раза: дважды у Гиппократа и дважды у Галена, поэтому реконструкция его значения в контексте борьбы представляется непростой задачей. В одном случае Гиппократ использует этот термин в значении «точка опоры» (Hp. Mochl. 41): ἡ δ’ ἐμβολὴ τοῖσι μοχλικοῖσιν· ἢ τὸ ἐμβαλλόμενον τοῦ ὀστέου, ἢν μὴ ἔχῃ ἀποστήριξιν, ἀποπρῖσαι τῶν κωλυόντων («Для вправления используются рычаги. Если вправляемая часть кости не дает точки опоры – устранить препятствие при помощи пилы»). Во втором – в значении «фиксирование» (Hp. Morb. IV, 57): περὶ δὲ τὴν κοιλίην μοῦνον διὰ τόδε ὕδρωψ γίνεται· ἐπὴν γὰρ ἀλὲς ἐπιγένηται, καὶ ὀδὸς ἐν ἀρχῇσι μὴ γίνηται ἐς τὸ κάτω, ἀλλ’ ἀποληφθῇ ἀλὲς ἐν τοῖσι φλεβίοισιν, ἄτε καὶ ἀναπνοὴν μὴ ἔχον μήτε ἄνω μήτε κάτω, ἀποστήριξιν ἔχει («Водянка, ограничивающаяся животом, происходит так: бывает сильный приток, и вначале путь к нижним частям не открыт, а приток к небольшим венам закрыт, и так как нет дыхания (сообщения с наружным воздухом) ни верхом, ни низом, происходит фиксирование» [10, с. 161]). Единственное, не считая трактата «Об упражнении с маленьким мячом», употребление этого термина у Галена никак не связано с атлетикой. Рассуждая об удержании, отталкивании и прочих видах движения, он пишет (Gal. Caus.Symp. X K VII 254): ἐν ἅπασι γὰρ τοῖς τοιούτοις ἔργοις ἀποστήριξιν καὶ τάσιν ὑπάρχειν χρὴ τοῖς ἐνεργοῦσιν («Ибо для выполнения всех этих движений необходимы упор и напряжение»).

Как мы видим, термин ἀποστήριξις был заимствован Галеном из области врачевания в область атлетики. Переводчики пользовались разными средствами передачи этого термина. И. Джонстон полагает, что ἀποστήριξις означает занятие устойчивой позиции в борьбе [8, с. 385], П. Сингер понимает его примерно так же и переводит его словом “stance” [9, с. 97], то есть «стойка» или «поза». Эти варианты кажутся нам допустимыми, но не совсем корректными, так как здесь Гален говорит исключительно о верхней части туловища, а понятия «стойка» или «устойчивая позиция» ассоциируются скорее с положением ног. Специальные медицинские значения этого термина, а также его этимология позволяют предположить, что русский перевод «упирание», выбранный И.В. Пролыгиной, является наиболее удачным. Возможно, словом ἀποστήριξις обозначался и какой-то вид захвата или удержания противника, однако недостаток литературных свидетельств не позволяет поставить точку в этом вопросе.

Таким образом, проведенный анализ терминологии античной борьбы в трактате «Об упражнении с маленьким мячом» Галена, представлявший цель нашего исследования, позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, Гален пользуется как традиционными спортивными терминами (τραχηλισμός, ἅμμα и λαβή), так и малоупотребительными или введенными им самим (ἄπωσις, ἀντίληψις и ἀποστήριξις). Во-вторых, некоторые слова из борцовского лексикона были заимствованы в медицинский лексикон. Так, узкие медицинские значения получили слова τραχηλισμός и ἅμμα. В-третьих, некоторые понятия могли иметь независимые друг от друга специальные медицинские и спортивные значения, как существительное περίθεσις. В-четвертых, заимствование могло идти из врачебной сферы в спортивную, как, например, в случае с термином ἀποστήριξις. Это указывает на то, что две терминологические системы древнегреческого языка, спортивная и медицинская, были взаимосвязаны: Гален с легкостью наделяет старые термины новым значением. В-пятых, под термином ἀντίληψις мы предлагаем понимать защитный прием, будь то борьба или игра в мяч. В-шестых, перевод термина ἀποστήριξις русским словом «упирание» представляется нам довольно точным, однако его нельзя назвать окончательным.

Перспектива дальнейших исследований связана с уточнением значения последних двух терминов: возможно, это поможет сделать более широкое привлечение литературных источников, а также памятников изобразительного искусства и эпиграфических свидетельств.

Библиографический список

1. Poliakoff Michael. Studies in the Terminology of the Greek Combat Sports. *Beiträge zur klassischen Philologie*. 1982; № 146.
2. Янзина Э.В. Античная борьба. Опыт интерпретации греческих и латинских спортивных терминов. *Вестник древней истории*. 2014; № 1: 102–131.
3. Harris H. A. *Sport in Greece and Rome*. Ithaca, New York, 1985.
4. Roux George. À propos des gymnases de Delphes et de Délos. Le site du Damatrion de Delphes et le sens du mot sphairistérion. *Bulletin de Correspondance Hellénique*. 1980; № 104-1: 127–149.
5. Сергеенко М. *Жизнь древнего Рима.* Санкт-Петербург: Азбука, 2022.
6. Гален. Об упражнении с маленьким мячом. *Философия. Журнал Высшей школы экономики*. 2019; Т. III, № 1: 253–261.
7. Янзина Э.В., Корнеев О.В. Оксиринхские папирусы как источник знаний об античных единоборствах (P. Oxy. III, 466; P. Oxy. LXXIX, 5204). *Индоевропейское языкознание и классическая филология*. 2025; № 29: 662–673.

8. Galenus. *Hygiene. In 2 vols. Vol. 2. Hygiene II. Thrasybulus. On Exercise with a Small Ball*. Cambridge, London, 2018.
9. Sweet W.E. *Sport and Recreation in Ancient Greece: A Sourcebook with Translations*. New York, 1987.
10. Гиппократ. *Сочинения*. Москва: Медгиз, 1944; Т. 2.

References

1. Poliakoff Michael. Studies in the Terminology of the Greek Combat Sports. *Beiträge zur klassischen Philologie*. 1982; № 146.
2. Yanzina `E.V. Antichnaya bor'ba. Opyt interpretacii grecheskih i latinskih sportivnyh terminov. *Vestnik drevnej istorii*. 2014; № 1: 102-131.
3. Harris H. A. *Sport in Greece and Rome*. Ithaca, New York, 1985.
4. Roux George. À propos des gymnases de Delphes et de Délos. Le site du Damatrion de Delphes et le sens du mot sphairistérion. *Bulletin de Correspondance Hellénique*. 1980; № 104-1: 127-149.
5. Sergeenko M. *Zhizn' drevnego Rima*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2022.
6. Galen. Ob uprazhnenii s malen'kim myachom. *Filosofiya. Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki*. 2019; T. III, № 1: 253-261.
7. Yanzina `E.V., Korneev O.V. Oksirinhskie papirusy kak istochnik znanij ob antichnyh edinoborstvah (P. Oxy. III, 466; P. Oxy. LXXIX, 5204). *Indoevropejskoe yazykoznanie i klassicheskaya filologiya*. 2025; № 29: 662-673.
8. Galenus. *Hygiene. In 2 vols. Vol. 2. Hygiene II. Thrasybulus. On Exercise with a Small Ball*. Cambridge, London, 2018.
9. Sweet W.E. *Sport and Recreation in Ancient Greece: A Sourcebook with Translations*. New York, 1987.
10. Gippokrat. *Sochineniya*. Moskva: Medgiz, 1944; T. 2.

Статья поступила в редакцию 01.07.25

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-472-475

Zou Jinna, *Cand. of Sciences (Philology), Postdoctoral Researcher, Institute of Russian Language, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: zoujinnazg@163.com*

STYLISTIC FEATURES OF TRANSLATING SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS FROM CHINESE TO RUSSIAN. The article addresses a problem of translating scientific and technical texts from Chinese into Russian, where difficulties often arise in interpreting expressions, semantic structures, and linguistic devices. The main objective of the research is to identify typical stylistic features that should be taken into account when translating scientific and technical texts, as well as to determine the grammatical, syntactic, and lexical norms that govern the selection of words and expressions in the transfer of information from one language to another. The objective of the work is to analyze stylistic features that enhance the accuracy and adequacy of translation, as well as to describe the stylistic variability that emerges in the process of translating scientific and technical texts from Chinese into Russian. Drawing on specific examples, the author demonstrates the particularities of rendering terminology, complex sentence structures, and stylistic devices typical of the scientific style, emphasizing the importance of observing linguistic norms to achieve high-quality translation.

Key words: **stylistic features, scientific and technical text, variability, translation, terminology, Chinese, Russian**

Цзоу Цзиньна, *канд. филол. наук, постдокторант, Институт русского языка Хэйлунцзяского университета, г. Харбин, E-mail: zoujinnazg@163.com*

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

В данной статье рассматривается проблема перевода научно-технических текстов с китайского языка на русский, при котором нередко возникают трудности при интерпретации выражений, смысловых конструкций и языковых средств. Выявление типичных стилистических особенностей, которые следует учитывать при переводе научно-технических текстов, составляло главную задачу нашей работы, а также определение грамматических, синтаксических и лексических норм, регулирующих выбор слов и выражений при передаче информации с одного языка на другой. Основной целью статьи является анализ стилистических особенностей, позволяющих повысить точность и адекватность перевода, а также описать стилистическую вариативность, возникающую при переводе научно-технических текстов с китайского языка на русский. На конкретных примерах автор показывает специфику передачи терминологии, конструкций сложных предложений и типичных для научного стиля средств выражения, обращая особое внимание на важность соблюдения языковых норм для достижения высокого качества перевода.

Ключевые слова: **стилистические особенности, научно-технический текст, вариативность, перевод, терминология, китайский язык, русский язык**

Актуальность исследования обусловлена интенсивным развитием научно-технического сотрудничества между Китаем и Россией и возрастающей потребностью в качественном переводе специализированных текстов. Однако значительные типологические различия между китайским (аналитическим) и русским (флективным) языками создают существенные трудности при передаче терминологии, грамматических структур и стилистических особенностей. Несмотря на существующие работы по общей стилистике и переводоведению (например, В.В. Виноградова, Г.Я. Солганика, Чэнь Вандао), вопросы стилистической адаптации научно-технических текстов остаются недостаточно изученными, что определяет актуальность данного исследования.

Цель статьи заключается в выявлении ключевых стилистических особенностей перевода научно-технических текстов с китайского на русский язык и разработке практических рекомендаций для достижения адекватности перевода.

Задачи исследования включают анализ существующих подходов к стилистике научно-технического перевода, определение роли пассивной и активной стилистики в специализированных текстах, а также изучение феномена стилистической вариативности на уровне лексики, грамматики и синтаксиса.

Научная новизна работы заключается в систематизации стилистических особенностей перевода китайских технических текстов на русский язык с учетом их языковых и культурных различий.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении понимания механизмов стилистической адаптации в условиях отсутствия прямых языковых соответствий. Работу можно рассматривать как вклад в развитие теории перевода, в частности, в уточнение понятия «пассивная стилистика» для технических текстов, а также в сопоставительную лингвистику, направленную на выявление китайско-русских структурных расхождений.

Практическая значимость заключается в том, что материалы статьи могут быть использованы переводчиками технической документации и преподавателями перевода в вузах.

Методы исследования включают сопоставительный анализ параллельных текстов, описательный метод и контекстуальный анализ для выявления вариативности.

Предмет и задачи стилистики

Стилистику не сразу стали рассматривать как самостоятельную научную дисциплину. До недавнего времени сфера исследований в данной области ограничивалась только стилистическими фигурами. Люй Шусян в 1978 г. акцентировал свое внимание на этой проблеме [1]. Аналогичной точки зрения на проблему стилистики придерживался и В.И. Горелов, который в 1979 г. опубликовал свою книгу «Стилистика современного китайского языка» [2]. Об этом же говорил и В.В. Виноградов в работе «Итоги обсуждения вопросов стилистики». Ученый писал об изучении истории стилистики и необходимости стилистических исследований в различных научных областях [3].

В настоящее время в стилистике можно выделить следующие подходы: первый – стилистика ограничивается стилистическими фигурами (из рассмотрения исключаются пассивная стилистика, композиция и т. д.); второй – стилистику включают в область исследования других дисциплин [4]. Однако вопрос о классификации стилистических фигур до сих пор остается предметом спора ученых из-за того, что очень сложно не только выделить, но и правильно соотнести, какие именно фигуры к какому типу относятся.

В фундаментальном исследовании «Общие понятия стилистики» китайский лингвист Чэнь Вандао разработал детальную типологию стилистических приемов, систематизировав 38 различных видов стилистических фигур [5]. Автор обосновывает концепцию, согласно которой стилистические фигуры представляют собой структурные элементы речи, обладающие собственной лингвистической организацией, сопоставимой с синтаксическими единицами. Эта теоретическая позиция находит развитие в работах Чжэн Юаньханя, который в своих трудах 1980 года определяет стилистическую фигуру как ключевой объект изучения в рамках стилистической науки [6]. Подобный подход позволяет рассматривать

стилистические приемы не как случайные украшения речи, а как системные элементы языковой структуры, подчиняющиеся определенным закономерностям построения и функционирования в тексте.

Предмет исследования стилистики заключается в коммуникативной деятельности. В работе «Стилистика китайского языка» в разделе «Предмет исследования стилистики» Ван Сицзе отмечает, что предмет стилистики необходимо разделить на два аспекта: первый – изучение языковых проблем в коммуникативной деятельности, в котором невербальные вещи не являются предметом исследования; второй – языковые проблемы, связанные с выразительностью [7].

Ли Юйдэ считает, что предметом стилистики должны становиться более конкретные языковые единицы, такие как слова, фразы, предложения и абзацы, используемые в контексте стилистической деятельности. В соответствии с различными предметами стилистики автор выделяет микростилистику и макростилистику, которые изучают стилистические нормы и приемы не только снаружи, но и внутри для связи словосочетаний и предложений, позволяя рассматривать стилистику не только как языковой, но и как междисциплинарный раздел [8].

Задача стилистики – скорректировать структуру, помочь в выборе слов, определить степень детализации и использования специальных обозначений. Кроме того, стилистика помогает не просто перевести текст с одного языка на другой, правильно интерпретируя используемые в тексте научные термины и словосочетания, но и адаптировать текст к чтению для нетехнических специалистов.

Стилистический подход к изучению научно-технических текстов

Стилистический подход очень часто используется в научно-технических текстах. Г.Я. Солганик утверждает, что стилистический подход включает в себя исследование функционирования текста и его компонентов, таких как прозаические строфы, фрагменты, главы и части. Он также охватывает анализ стилевых особенностей различных типов текстов и изучение условий и средств, обеспечивающих выразительность текста [9]. Стилистический подход относится к речевым методам и навыкам, которые используют в устной и письменной деятельности с целью адаптации и достижения определенных коммуникативных целей.

Для эффективного применения стилистического подхода необходимо точно определить тип текста. Ли Юйдэ предлагает следующую классификацию типов научно-технических текстов: 1) профессиональные научно-технические тексты (например, научные монографии, учебные пособия для вузов и т. д.); 2) высокоуровневые научно–популярные тексты. Отличительной чертой высокоуровневого научно-популярного текста является использование профессиональной терминологии и научно-технической лексики. Разница заключается в том, что ее легче понять, чем профессиональный научно-технический язык; 3) элементарные научно–популярные тексты. В отличие от высокоуровневого научно-популярного текста, в элементарных научно-популярных текстах использование профессиональной терминологии и научно-технических терминов гораздо меньше, предложения со сложными структурами не используются, поэтому они являются более легкими для понимания; 4) научно-популярные литературные тексты [8].

В работе «Общие понятия стилистики» Чэнь Вандао выделяет пассивную и активную стилистику. Автор подчеркивает, что активная стилистика часто используется в литературных произведениях, таких как поэзия и проза. Большая часть активной стилистики используется в литературных произведениях и редко используется в научно-технических текстах. Пассивная стилистика, напротив, используется в определенных областях, таких как, например, научно-технические, юридические и официальные документы и т. д. В отличие от активной стилистики, пассивная стилистка носит абстрактный и концептуальный характер и не имеет определенного формата. Она тесно связана с грамматикой, структурой языка и лексикой, часто используется значение, которое стремится наиболее точно выразить смысл. Чэнь Вандао выделяет четыре ключевых аспекта пассивной стилистики и подчёркивает, что она должна соответствовать таким критериям, как ясность, последовательность, точность и объективность [5].

Активная стилистика акцентирует внимание на образности языка, применяя разнообразные выразительные средства для придания языку живости и динамичности. Все стилистические фигуры в этой стилистике являются активными методами выражения. В отличие от неё, пассивная стилистика ориентирована на ясность изложения и соблюдение языковой нормы. В то время как в профессиональном научно-техническом языке мало или почти не используется активная стилистика, пассивная стилистика в научно-техническом переводе может быть использована для повышения качества перевода и уровня доступности текста.

При переводе научно-технических текстов у переводчика также могут возникать определенные трудности в выражении значения переводимого слова. В таких случаях используется метафора как метод стилистического подхода. Метафоры могут придавать новые значения существующей лексике, тем самым расширяя его значение, помогая переводчикам использовать общеизвестные выражения или слова для описания и разъяснения неизвестных вещей.

Метафора возникает в процессе переходных и промежуточных этапов развития языка, который является естественно складывающейся и постоянно функционирующей знаковой системой. В этом контексте метафора имеет особое значение в технической терминологии, поскольку она способствует созданию терминов, которые опираются на слова, связанные с человеком и его ближайшим окружением, отражая те явления и объекты, которые являются для него привычными и которые он часто встречает в своей повседневной жизни [10].

В рамках классификации лингвокогнитивных моделей предлагается классификация метафор, в которую входят несколько различных групп. К числу таких образных выражений относятся, в частности, антропоцентрические метафоры – термины, основанные на ассоциациях с человеческим телом. Например, термин 摇臂钻床, соответствующий русскому «радиально-сверлильный станок», содержит элемент «рука», отсутствующий в русскоязычном варианте. Кроме того, исследовательница выделяет географически окрашенные метафоры, отражающие природные реалии. Ярким примером служит слово 钢柱, которое в буквальном переводе означает «стальной столп» и придает термину дополнительный семантический объем по сравнению с обычной «стальной колонной». Наконец, в типологию входят зооморфные метафоры, использующие образы из мира животных. К этой категории можно отнести понятие 蝶阀 – «клапан-бабочка», где сходство с крыльями насекомого облегчает зрительное восприятие конструкции и способствует более точной идентификации устройства.

Лю Хуэйцзюань предлагает собственную типологию метафор, используемых в области научно-технической коммуникации, разделяя их на четыре основные категории [11]:

1. Метафора, при которой смысл базируется на представлениях о строении человеческого организма. В подобных выражениях проводится аналогия с отдельными частями тела, при этом акцент делается на общих признаках объектов с человеком, например, по функциональным свойствам, запаху, форме и прочим характеристикам. Это схоже с метафорами, в которых для обозначения новых объектов используются растения, как в примере с термином 主动臂 (ведущая рука).

2. Метафора формы является одним из наиболее часто применяемых способов, ярко демонстрируя особенности новой вещи. Примером служит термин 蝶形螺栓 (болт-барашек).

3. Поведенческая метафора олицетворяет абстрактные идеи, которые получают характеристики, связанные с человеческим поведением, часто используя метафорические глаголы, которые обозначают действия, характерные исключительно для человека. Примером может служить термин 数据恢复 (восстановление данных).

4. Предметная метафора формируется на базе сопоставления с неживыми объектами, при этом схожесть может проявляться в их очертаниях, предназначении или пространственном расположении. Такие метафоры часто используют привычные объекты, например, 蒸汽幕 (паровая завеса).

Таким образом, метафора помогает передавать абстрактные идеи через конкретные и легко воспринимаемые образы, что способствует формированию новых слов и терминов в научно-техническом языке, а также расширяет их семантический контекст.

Понятие «стилистическая вариативность», особенности и классификация

Понятие «вариативность» широкое распространение получает во многих лингвистических дисциплинах. Оно может использоваться на двух уровнях: на уровне языка и на уровне речи. Феномен языковой вариативности больше всего проявляется именно в стилистике, в стилистической вариативности [12].

Согласно словарю социолингвистических терминов, стилистическая вариативность языка – это «разновидность социальной вариативности, обусловленная многообразием социально-коммуникативных ситуаций и социальными характеристиками их участников. Она проявляется в сознательном отборе и употреблении единиц и подсистем языка (языковых, диалектных, функционально-стилистических) и языков в зависимости от ситуации общения» [13].

Стилистическая вариативность представляет собой неотъемлемую норму, которая отражает не только потребности общения, связанные с языком, но и традиции, характерные для различных этнических групп и среды обитания. Этот процесс изменения языка включает в себя не только наличие функционально схожих языковых форм, но и их совместное существование и взаимозависимость [14], а также оценку целесообразности и несоответствия их использования в определенных контекстах [15].

Объектом исследования стилистической вариативности является вариативность речи. Ван Пэйцзе считает, что вариативность речевой системы имеет определенную систему и объем. Он отмечает, что более уместно классифицировать стилистическую вариативность, основанную на изменениях в употреблении языка: (1) фонетическая вариативность; (2) лексическая вариативность; (3) грамматическая вариативность; (4) семантическая вариативность; (5) графическая вариативность; (6) варианты пунктуации [9]. Фэн Гуанъи, напротив, указывает, что стилистическая вариативность является ветвью обычной стилистики, но сфера ее действия, естественно, меньше. Рассмотрим особенности стилистической вариативности на примерах перевода научно-технической терминологии с китайского языка на русский [12].

Например, строительный термин «парапет (女儿墙)», который обозначает кирпичные или каменные выступы на крепостных стенах, предназначенные для обороны. В китайском языке эти иероглифы означают «дочерняя стена», однако при переводе на русский язык термин «дочерняя стена» будет заменен на стилистическую вариативность, так как в русском языке при переводе иероглифы «дочь (女儿)» или «стена (墙)» будут иметь другие значения. Это связано с тем, что данный термин имеет разное значение в разных культурных контекстах.

Подобные механизмы могут вызывать определенные трудности при переводе, особенно когда речь идет о многозначных словах. Например, китайский иероглиф «图», который в русском переводе обычно означает «изображение», может принимать различные значения в зависимости от контекста. В соответствии с «Большим русско-китайским словарем» этот иероглиф может быть переведен как «схема», «план», «график», «рисунок», «чертеж» и другие термины. Примеры включают: 装配图 – монтажная схема, 施工图 – строительный план, 规程图 – режимный график, 电路图形 – рисунок схемы, 剖面图 – чертеж в разрезе, 相位图 – фазовое изображение.

Таким образом, иероглиф «图» в зависимости от контекста должен переводиться по-разному. В строительной терминологии интересный пример представляет китайское понятие «脚手架», которое в профессиональных словарях переводится на русский как «строительные леса». Однако при дословном переводе по отдельным иероглифам («нож» + «рука» + «каркас») может сложиться абсурдное представление о каком-то «каркасе для ножей и рук», что совершенно не отражает суть этого важного строительного приспособления. Этот случай особенно показателен в техническом переводоведении, поскольку демонстрирует, как буквальная интерпретация составных терминов может полностью исказить их профессиональное значение и функциональное назначение в строительной отрасли.

Приведённые примеры демонстрируют, как переводчик, используя стилистическую вариативность и учитывая контекст, социокультурные различия и смысловые нюансы, стремится при переводе правильно интерпретировать и точно передать смысл текста.

Вариативность, связанная с заменой прилагательного на существительное

При переводе научно-технических текстов с китайского языка на русский иногда вместо прилагательного уместно использовать существительное.

Приведем примеры:

1) 设备使用前应检查电气装置和保护设施是否完好,严禁带病运转 [16].

Перед пуском оборудования надо проверить исправность электроустановки и средств защиты. Строго запрещается работать с неисправленными машинами (пер. М.А. Мишунина, Чэнь Юнь).

В «Словаре китайского языка» слово «完好» – это прилагательное, которое означает «完整;没有残缺或损坏» (полный; отсутствие дефекта или повреждения). Если бы переводчик переводил слово дословно (не учитывая контекста и правил русского языка), то получилось бы «исправный». Однако при переводе необходимо будет изменить частеречную принадлежность слова (заменить на существительное). Таким образом, при переводе слова «完好» на русский язык вместо прилагательного будет имя существительное.

2) 保证场地清洁和道路畅通,施工期间应有排水道,夏季不得积水 [17].

Обеспечить чистоту на площадке и бесперебойность движения на дорогах. В период строительства необходимо установить дренаж и обеспечить отсутствие стоячей воды в летнее время (пер. А.В. Ташлинцев, Ван Исэнь).

В «Словаре китайского языка» слово «清洁» представлено как глагол и прилагательное, в то время как «畅通» определяется исключительно как прилагательное. В предложении данные слова описывают состояние земли и дороги, при этом отсутствует дополнение, поэтому слова «清洁» и «畅通» в этом предложении являются прилагательными. «Большой китайско-русский словарь» дает следующий перевод этих двух слов: «清洁» – «чистый» и «чистота»; «畅通» – «бесперебойный» и «бесперебойность».

В русском языке слова «чистый» и «бесперебойный» являются прилагательными, а слова «чистота» и «бесперебойность» существительными. Если при переводе использовать прилагательные («чистый» и «бесперебойный»), то это приведет к нарушению стилистических норм русского языка. Следовательно, переводчику будет необходимо найти корректно-грамматическое значение и поэтому будет использован вариант «чистота» и «бесперебойность».

Проанализируем еще один пример:

3) 恶劣天气,如六级以上大风、下雨、下雪、或雾天,不得登高焊接与作业 [18].

Не допускается выполнять верхолазную сварочную операцию в непогоду, например, при наличии ветра силой больше 6 баллов, дождя, снега или тумана (пер. А.В. Ташлинцев, Чжун Синьгуй).

В «Словаре китайского языка» слово «恶劣» является прилагательным и означает «плохой». В «Большом китайско-русском словаре» данное выражение может быть переведено как «плохая погода» или «непогода». В соответствии с принципами перевода научно-технических текстов и стилистической вариативности переводчик выбрал вариант «непогода». В русском языке данный термин относится к существительным, поэтому при переводе неизбежна трансформация части речи: прилагательное «плохой» в подобной ситуации может быть передано с помощью существительного «непогода».

Вариативность, связанная с заменой глагола на существительное

В некоторых случаях при переводе с китайского языка на русский глагол может быть заменен существительным.

Приведем примеры:

1) 做好施工的技术交底和复核工作,监督工程是否按照设计图纸、规范和规程施工 [18].

Технический инструктаж и проверка работы должны быть хорошо организованы. Наблюдать за работой необходимо в соответствии с проектными чертежами, техническими условиями и правилами (перевод наш – Ц.Ц.).

В «Словаре китайского языка» слово «交底» является глаголом, означающим «объяснять детали» или «инструктировать». В «Большом китайско-русском словаре» словосочетание «技术交底» переводится как «технический инструктаж». Выражение «技术交底» при дословном переводе означало бы «техническое инструктировать», однако в данном контексте более точным и правильным переводом будет являться вариант «технический инструктаж».

В русском языке слово «инструктаж» относится к существительным. При переводе с китайского языка на русский нередко требуется замена частей речи, что объясняется спецификой стиля и грамматическими нормами русского языка.

2) 请把注水流程转换到注水站 [17].

Переключите схему нагнетания воды на станцию водоподъема (пер. Ню Цзяньсинь). В «Словаре современного китайского языка» слово «注水» – это глагол, означающий «впрыскивать воду в другие предметы». «Большой китайско-русский словарь» дает такой перевод данного словосочетания: «注水站» – «станция водоподъема». В этом предложении словосочетание «注水站» переводилось бы как «вливать воду станции», что противоречило бы стилистическим нормам русского языка и нарушало бы лексико-грамматическую сочетаемость слов.

В русском языке слово «водоподъем» – имя существительное. Таким образом, при переводе произошла замена частей речи: вместо глагола употреблено имя существительное.

Проанализируем еще один пример:

3) 要防止大体积混凝土结构浇筑后产生裂缝,就要降低混凝土的温度应力,这就必须减少浇筑后混凝土的内外温差 [16].

Для предотвращения возникновения трещин в массивных бетонных конструкциях после заливки необходимо снизить температурное напряжение бетона, что требует снижения разницы между внутренней и наружной температурами бетона после заливки (пер. М.А. Мишунина, Чэнь Юнь).

В «Словаре китайского языка» слова «防止», «产生», «减少» являются глаголами с такими значениями: «防止» – 事先行动或做好准备以阻止某事的发生或可能发生(如灾难)或某事的成功(如计划) (предпринять меры заранее или быть готовым предотвратить возможные события (например, катастрофу) или достичь успеха в чем-либо (например, в плане)); «产生» – 1) 从已有的事物中形成新事物 (формировать новые вещи из существующих); 2) 出现 (возникать); «减少» – 去掉一部分 (удалить часть).

«Большой китайско-русский словарь» дает следующий перевод этих слов: «防止» – «предотвращать», «产生» – «возникать», «减少» – «снижать».

При переводе данное предложение может быть выражено следующим образом: «для предотвращать возникать трещин в массивных бетонных конструкциях после заливки, необходимо снизить температурное напряжение бетона, что требует снизить разницу между внутренней и наружной температурами бетона после заливки». Однако такой вариант перевода не соответствует стилистическим нормам русского языка, поэтому переводчик выбрал более точные и соответствующие контексту слова: «предотвращение», «возникновение», «снижение». Согласно «Толковому словарю русского языка», данные слова являются отглагольными существительными, что объясняет процесс замены глаголов на существительные при переводе с китайского языка на русский. Этот процесс вызывает изменение частей речи, что важно учитывать при сохранении точности и стилевой соответствия оригиналу.

Перевод комплимента с китайского языка на русский

В китайском языке комплимент часто ставят после глагола или прилагательного. Подобный комплимент может уточнять результат, степень, направление, состояние и количество действия или признака, выраженного предикатом.

В русском языке дополнение представляет собой второстепенный член предложения, служащий для обозначения объекта действия (предмета или лица), выраженного сказуемым.

Вариативность комплимента проявляется в том случае, когда в процессе перевода дополнение в исходном тексте становится другим членом предложения в переводном.

При переводе комплимента с китайского языка на русский он должен быть выражен лексическими и грамматическими средствами в соответствии с конкретным значением предложения, поэтому комплимент выражается другими членами предложения. Покажем это на примерах:

焊条作横向摆动时为获得一定宽度的焊缝，并保证焊缝两侧融合良好，其摆动幅度由焊缝宽度与焊条直径决定 [18].

Когда электрод делает поперечное колебание для того, чтобы получить сварные швы, имеющие определенную широту, необходимо, чтобы швы в обе стороны были хорошо сплавлены, причем амплитуда колебаний определяется шириной швов и диаметром электрода (пер. А.В. Ташлинцев, Чжун Синьгуй).

В китайском предложении слово «良好» используется как комплимент, характеризующий ситуацию плавления с обеих сторон сварного шва. Для корректного перевода на русский язык переводчику необходимо преобразовать комплимент в обстоятельство «хорошо», которое будет передавать признак слова «сплавлены» и больше соответствует правилам русского языка и стилю изложения.

密封器安装在2818米 [17].

Установка для герметизации расположена на глубине 2818 м (пер. Ню Цзяньсинь).

В китайской синтаксической структуре словосочетание «在2818米», занимая позицию после глагола «安装», реализует функцию прямого дополнения. Однако при межъязыковой трансформации наблюдается существенное грамматическое переосмысление данной конструкции. В русскоязычном варианте происходит синтаксическая транспозиция, в результате которой исходное дополнение преобразуется в обстоятельственную конструкцию места «на глубине 2818 м».

锯件要放置平稳,挟持牢固,锯件不得超过规定范围 [19].

Выпилки должны быть размещены стабильно и зажаты крепко, причем не допускается превышение установленного предела (пер. М.А. Мишунина, Чжао Хунли).

В китайском предложении лексемы «平稳» и «牢固» выполняют функцию дополнений, которые при переводе на русский язык преобразуются в наречия «стабильно» и «крепко», выполняя функцию обстоятельств.

Некоторые комплименты интегрированы в русские глаголы, и нет необходимости переводить их отдельно. Приведем примеры:

全部设备都安装好了 [19].

Все оборудование было смонтировано (пер. М.А. Мишунина, Чжао Хунли).

В китайском языке выражение «安装好了» играет роль дополнения, которое в русском переводе будет передаваться глаголом «смонтировано».

探照灯照得人们睁不开眼睛 [16].

Луч прожектора ослепляет людей (пер. М.А. Мишунина, Чэнь Юнь).

В китайском языке выражение «睁不开眼睛» функционирует как дополнение, которое в русском переводе будет интерпретироваться как «ослепляет».

空转时变形一开始很快，但运转两小时以后就稳定下来了 [19].

Деформация при холостом ходе сначала протекала быстро, но после 2 часов работы стабилизовалась (пер. М.А. Мишунина, Чжао Хунли).

В китайском языке выражение «稳定下来了» выполняет функцию дополнения, которое в русском переводе будет выражено через глагол «стабилизовалась». 炉里的铁条烧得通红 [18].

В печи железный стержень накаляется докрасна (пер. А.В. Ташлинцев, Чжун Синьгуй).

В китайском языке слово «通红» выполняет функцию дополнения, которое в русском переводе будет переводиться как «докрасна».

Приведенные примеры демонстрируют, что китайский и русский языки обладают грамматическими и стилистическими особенностями, которые могут вызывать изменения в структуре предложения при переводе.

Таким образом, в результате проведённого исследования можно выделить следующие выводы: стилистические аспекты перевода научно-технических текстов играют ключевую роль в современной практике перевода. Особое значение этот вопрос приобретает при межъязыковой трансформации текстов между китайским и русским языками, что обусловлено их принципиальной типологической разнородностью, принадлежностью к различным языковым семьям с кардинально отличающимися структурными и функциональными особенностями. В данном контексте стилистическая адаптация выходит за рамки вспомогательной техники и становится важным условием достижения терминологической точности и соблюдения норм научного дискурса на языке перевода. Анализ показывает, что успешная передача специализированного содержания требует от переводчика не только глубоких лингвистических знаний, но и высокого уровня стилистической компетенции, способной преодолевать системные различия между аналитической и флективной языковыми моделями.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Были выявлены и систематизированы ключевые стилистические особенности перевода научно-технических текстов с китайского на русский язык с учетом языковых и культурных различий, что подтвердило научную новизну работы.

Материалы статьи могут представлять интерес для переводчиков технической документации и преподавателей перевода в вузах.

Библиографический список

1. 吕叔湘. *中国文法要略*. 商务印书馆，1982. 463页 (Люй Ш. *Краткий очерк грамматики китайского языка*. Пекин: Издательство «Шанъу иньшугуань», 1982).
2. Горелов В.И. *Стилистика современного китайского языка*: учебное пособие для студентов пед. институтов по специальности № 2103 «Иностранный язык». Москва: «Просвещение», 1979.
3. Виноградов В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики. *Вопросы языкознания.* 1955; № 1: 60–87.
4. 王培基. 论语言变异与言语修辞变异, *青海师范大学学报*. 2005; № 1: 102–106 页 (Ван П. О языковой вариативности и вариативности речевой стилистики. *Вестник Цинхайского педагогического университета.* 2005; № 1: 102–106).
5. 陈望道. *修辞学发凡*. *上海*：上海教育出版社, 2006 (Чэнь В. *Основы стилистики.* Шанхай: Издательство «Просвещение», 2006).
6. 郑远汉. 关于修辞学的对象和任务. *华中师院学报*. 1980 (3). 64–70 页 (Чжэн Ю. О предметах и задачах стилистики. *Вестник Хуачжунского педагогического университета.* 1980; № 3: 64–70).
7. 王希杰. *汉语修辞学*. 北京: 商务印书馆, 2004 (Ван С. *Стилистика китайского языка*. Пекин: Издательство «Шанъу иньшугуань», 2004).
8. 李裕德. *科技汉语修辞*. 北京: 冶金工业出版社, 1988 (Ли Ю. *Стилистика китайского научно-технического языка.* Пекин: Издательство металлургической промышленности, 1988).
9. Солганик Г.Я. *Стилистика текста*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2015.
10. Татаринов В.А. *Общее терминоведение*: энциклопедический словарь. Москва: Московский Лицей, 2006.
11. 刘慧娟. 浅析认知视角下科技英语中的隐喻及其翻译的视角 [J]. *文学少年*. 2019; № 9: 108-109页 (Лю Х. Анализ метафоры в английском научно-техническом языке и ее перевод с когнитивной точки зрения. *Литературная Молодежь*. 2019; № 9: 108–109).
12. 冯广义. *变异修辞学 [M]*. 武汉: 湖北教育出版社, 2004 (Фэн Г. *Стилистическая вариативность*. Ухань: Издательство «Просвещение» в провинции Хубэй, 2004).
13. *Словарь социолингвистических терминов*. Москва: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт языкознания Российской академии наук, 2006.
14. Скибо В.Н. Вариативность в языке английской деловой корреспонденции. *Вестник МГЛУ. Иностранный язык для специальных целей: лингвистические и методические аспекты.* 2002; Выпуск 466: 89–96.
15. Суханова И.Д. Социальное и историческое варьирование языковых средств в жанре коммерческой корреспонденции английского языка. *Социальная, территориальная и историческая вариативность языка: Труды МГПИИЯ им. М. Тореза*. Москва, 1983; Выпуск 210: 43–55.
16. 土建操作工. 中国石油建筑公司编著. 北京：石油工业出版, 2014 (*Работнику промышленного и гражданского строительства*. Пекин: Издательство «Нефтепром», 2014).
17. 石油金属结构制工. 中国石油建筑公司编著. 北京：石油工业出版社, 2014 (*Обработчику металлических конструкций нефтяной промышленности.* Пекин: Издательство «Нефтепром», 2014).
18. 电焊工－焊条电弧焊. 中国石油建筑公司编著. 北京：石油工业出版社, 2014 (*Электросварщику – электродуговая ручная сварка*. Пекин: Издательство «Нефтепром», 2014).
19. 仪表安装工. 中国石油建筑公司编著. 北京：石油工业出版社, 2014 (*Наладчику-монтажнику*. Пекин: Издательство «Нефтепром», 2014).

References

1. 吕叔湘. *中国文法要略*. 商务印书馆，1982. 463页 (Lyuj Sh. *Kratkij ocherk grammatiki kitajskogo yazyka*. Pekin: Izdatel'stvo «Shan`u in'shuguan'», 1982).
2. Gorelov V.I. *Stilistika sovremennogo kitajskogo yazyka*: uchebnoe posobie dlya studentov ped. institutov po special'nosti № 2103 «Inostrannyj yazyk». Moskva: «Prosveschenie», 1979.
3. Vinogradov V.V. Itogi obsuzhdeniya voprosov stilistiki. *Voprosy yazykoznaniya.* 1955; № 1: 60-87.
4. 王培基. 论语言变异与言语修辞变异, *青海师范大学学报*. 2005; № 1: 102–106 页 (Van P. O yazykovoj variativnosti i variativnosti rechevoj stilistiki. *Vestnik Cinhajskogo pedagogicheskogo universiteta.* 2005; № 1: 102-106).
5. 陈望道. *修辞学发凡*. *上海*：上海教育出版社, 2006 (Ch`en' V. *Osnovy stilistiki.* Shanhaj: Izdatel'stvo «Prosveschenie», 2006).
6. 郑远汉. 关于修辞学的对象和任务. *华中师院学报*. 1980 (3). 64–70 页 (Chzh`en Yu. O predmetah i zadachah stilistiki. *Vestnik Huachzhunskogo pedagogicheskogo universiteta.* 1980; № 3: 64-70).
7. 王希杰. *汉语修辞学*. 北京: 商务印书馆, 2004 (Van S. *Stilistika kitajskogo yazyka*. Pekin: Izdatel'stvo «Shan`u in'shuguan'», 2004).
8. 李裕德. *科技汉语修辞*. 北京: 冶金工业出版社, 1988 (Li Yu. *Stilistika kitajskogo nauchno-tehnicheskogo yazyka.* Pekin: Izdatel'stvo metallurgicheskoj promyshlennosti, 1988).
9. Solganik G.Ya. *Stilistika teksta*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA, 2015.
10. Tatarinov V.A. *Obschee terminovedenie*: `enciklopedicheskij slovar'. Moskva: Moskovskij Licej, 2006.
11. 刘慧娟. 浅析认知视角下科技英语中的隐喻及其翻译的视角 [J]. *文学少年*. 2019; № 9: 108-109页 (Lyu H. Analiz metafory v anglijskom nauchno-tehnicheskom yazyke i ee perevod s kognitivnoj tochki zreniya. *Literaturnaya Molodezh'*. 2019; № 9: 108-109).
12. 冯广义. *变异修辞学 [M]*. 武汉: 湖北教育出版社, 2004 (F`en G. *Stilisticheskaya variativnost'*. Uhan': Izdatel'stvo «Prosveschenie» v provincii Hub`ej, 2004).
13. *Slovar' sociolingvisticheskih terminov*. Moskva: Federal'noe gosudarstvennoe byudzhetnoe uchrezhdenie nauki Institut yazykoznaniya Rossijskoj akademii nauk, 2006.
14. Skibo V.N. Variativnost' v yazyke anglijskoj delovoj korrespondencii. *Vestnik MGLU. Inostrannyj yazyk dlya special'nyh celej: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty.* 2002; Vypusk 466: 89-96.
15. Suhanova I.D. Social'noe i istoricheskoe var'irovanie yazykovyh sredstv v zhanre kommercheskoj korrespondencii anglijskogo yazyka. *Social'naya, territorial'naya i istoricheskaya variativnost' yazyka: Trudy MGPIIYa im. M. Toreza*. Moskva, 1983; Vypusk 210: 43-55.
16. 土建操作工. 中国石油建筑公司编著. 北京：石油工业出版, 2014 (*Rabotniku promyshlennogo i grazhdanskogo stroitel'stva*. Pekin: Izdatel'stvo «Nefteprom», 2014).
17. 石油金属结构制工. 中国石油建筑公司编著. 北京：石油工业出版社, 2014 (*Obrabotchiku metallicheskih konstrukcij neftyanoj promyshlennosti.* Pekin: Izdatel'stvo «Nefteprom», 2014).
18. 电焊工－焊条电弧焊. 中国石油建筑公司编著. 北京：石油工业出版社, 2014 (*`Elektrosvarschiku – `elektrodugovaya ruchnaya svarka*. Pekin: Izdatel'stvo «Nefteprom», 2014).
19. 仪表安装工. 中国石油建筑公司编著. 北京：石油工业出版社, 2014 (*Naladchiku-montazhniku*. Pekin: Izdatel'stvo «Nefteprom», 2014).

Статья поступила в редакцию 26.06.25

УДК 80 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-476-478

Kovalchuk L.P., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: kovalchuklidia@yandex.ru*

MEDIA DISCOURSE AS A WAY OF LEARNING NEOLOGIES. The research is devoted to the study of media discourse as a productive way of learning newly coined words and phrases among university students of the linguistic faculty. The objective of the research is to describe effective ways of teaching students how to work with media to extend their vocabulary and improve language skills. Neologies can hardly be studied from textbooks so to absorb new notions students should be taught how to work with mass media and practice their translation skills during English classes. To prepare professional linguists and translators, it is necessary not only to teach them new words, but also make them understand the origin, sense and the context the words are used in. Such approach to teaching broadens students' perception of another culture and the usage of the language. The method has been implemented on the classes of English Conversation Practice at the Faculty of Linguistic and Translation of Chelyabinsk State University since 2020.

Key words: media discourse, neologies, translation transformations, word formation, university students, transcription, transliteration, loan translation

Acknowledgments: The research is supported by the Fund for Advanced Scientific Research of Chelyabinsk State University 2025

Л.П. Ковальчук, *канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: kovalchuklidia@yandex.ru*

МЕДИАДИСКУРС КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ

Данное исследование посвящено изучению медиадискурса как эффективного способа обучения студентов лингвистического факультета недавно появившимся словам и выражениям. Цель исследования – описать способы работы студентов со средствами массовой информации для расширения словарного запаса и совершенствования языковых навыков. Неологизмы едва можно изучать по учебникам, поэтому единственный способ познакомиться с новыми понятиями и явлениями – это научиться работать со средствами массовой информации и практиковать переводческие навыки на занятиях по английскому языку. Чтобы подготовить профессиональных лингвистов и переводчиков, необходимо не только обучать их новым словам, но и научить работать с этимологией, смыслом и контекстом, в котором эти слова используются. Такой подход расширяет представление студентов о другой культуре и функции языка. Данный метод применяется на занятиях по разговорной практике английского языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета с 2020 года.

Ключевые слова: **медиадискурс, неологизмы, переводческие трансформации, словообразование, обучающиеся, транскрипция, транслитерация, калькирование**

Исследование выполнено при поддержке Фонда перспективных научных исследований Челябинского государственного университета 2025 г.

Технический прогресс, расширение влияния интернет-контента, насыщенные события в политической и экономической жизни большинства стран, глобальные социокультурные изменения – все это приводит к масштабным языковым изменениям. Появляются новые слова и выражения, обозначающие только что возникшие реалии. Часто новые понятия могут обозначаться и старыми словами за счёт расширения их значения. Эти изменения находят своё отражение в современных средствах массовой информации. СМИ, достаточно быстро реагирующие на новые тенденции, отражают или порой сами создают новую языковую картину, которая заслуживает отдельного исследования. Однако такие изменения происходят настолько быстро, что не успевают закрепиться в учебниках, что особенно актуально для лиц, изучающих иностранные языки, так как большинство неологизмов появляется именно в английском языке, а потом входит в активный словарный состав других языков. В результате лингвисты и переводчики сталкиваются часто с трудностями восприятия и понимания иностранных текстов.

Актуальность данного исследования заключается в необходимости исследовать современные способы пополнение языка и научить студентов самостоятельно знакомиться с новыми словами и выражениями, совершенствуя свои лингвистические и переводческие навыки. Кроме того, анализ способов перевода и происхождения неологизмов помогает расширить знания обучающихся о языковой системе английского языка.

Объектом настоящего исследования являются неологизмы в медийном дискурсе как средства выражения новых понятий и явлений, появившиеся в период с 2020 по 2025 годы. Предметом исследования выступают методы изучения английских неологизмов студентами лингвистического факультета.

Цель исследования состоит в обосновании и описании необходимости изучения неологизмов на занятиях по английскому языку в целях подготовки квалифицированных специалистов. Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач: 1) описать теоретические аспекты неологизмов и медиадискурса; 2) привести примеры использованного материала; 3) описать принципы работы с неологизмами на занятиях по английскому языку.

Научная новизна данного исследования заключается в использовании теоретического материала по лингвистике в практических целях для подготовки квалифицированных специалистов. Теоретическая значимость исследования определяется описанием методики преподавания неологизмов с помощью медиадискурса для изучающих иностранные языки. Практическая значимость диктуется возможностью использовать результаты исследования на занятиях по обучению иностранным языкам, а также могут быть использованы в курсах лексикологии и теории и практики перевода.

Практическим материалом исследования послужили 100 неологизмов, выявленные методом сплошной выборки из текстов средств массовой информации, опубликованных в период с 2020 по 2025 гг. в таких изданиях, как Forbes, The Guardian, The New York Times, The Sun, The Times, «Коммерсантъ», «Lenta.ru», «Мел», «РБК», «РИА Новости», «ТАСС», «Тинькофф Журнал». В ходе исследования также использовался Corpus of Contemporary American English (Корпус современного американского английского), British National Corpus (Британский национальный корпус) и Национальный корпус русского языка.

В данной работе применялись такие методы лингвистического анализа, как описательный, анализ словарных дефиниций, контекстуальный анализ, компонентный анализ и сравнительный анализ. Описательный метод использовался для выделения конкретных языковых явлений, т. е. неологизмов, и их последовательного описания с точки зрения структуры и функционирования. Контекстуальный анализ был применен с целью изучения функциональной специфики неологизмов и их значений в зависимости от контекста. Метод компонентного анализа был использован с целью изучения и оценки значений языковых единиц через выделение основных компонентов значения.

Методы лингвистического анализа использовались на занятиях по разговорной практике английского языка. Обучающимся факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета предлагалось с помощью Corpus of Contemporary American English и British National Corpus найти несколько неологизмов по определенной тематике (политика, экономика, здравоохранение и т. д.). Большинство неологизмов было найдено на новостных сайтах таких источников, как Forbes, The Guardian, The New York Times, The Sun, The Times. Далее осуществлялся поиск перевода найденных неологизмов в Национальном корпусе русского языка, чаще всего со ссылкой на новостные сайты «Коммерсантъ», «Lenta.ru», «Мел», «РБК», «РИА Новости», «ТАСС», «Тинькофф Журнал». Задача студентов состояла в анализе происхождения неологизма, способа его образования и перевода на русский язык. В случае отсутствия устоявшегося перевода обучающиеся предлагали свои варианты его передачи на русский язык.

Такой подход к обучению позволяет студентам эффективно работать с медиадискурсом, способствует развитию самоорганизации и совершенствует языковые и переводческие навыки, так как средства массовой информации играют ключевую роль в формировании современного уклада жизни и становлении современной культуры любого народа. Благодаря широкому охвату и доступности СМИ формируют общественное мнение, взгляды и ценности людей, а также влияют на их поведение и решения. В период глобализации многие люди нуждаются в информации и общении, чтобы быть в курсе событий и успешно выполнять повседневные задачи. Роль средств массовой информации в жизни современного человека весьма значительна.

Рассмотрим ключевые понятия данного исследования. М.Р. Желтухина описывает медиадискурс как связный текст в разных его проявлениях (вербальный или невербальный, устный или письменный) в совокупности с прагматическими, социокультурными и психологическими факторами, переданный средствами массовой коммуникации и участвующий в социокультурном взаимодействии [1, с. 293]. Функции медийного дискурса подробно рассмотрены в работах А.Д. Швейцера [2] и Т.Г. Добросклонской [3]. К наиболее распространённым функциям относят информативную (новостные сводки, программы и каналы); развлекательную (шоу, комедийные рубрики, квизы и т. д.); образовательную (развивающие каналы и передачи); рекламную (информация о товарах и услугах); идеологическую, существующую обособленно или интегрированную во все вышеназванные функции.

Медиадискурс благодаря своему широкому ряду функций служит неисчерпаемым источником новых слов и выражений. Изучение неологизмов – важная область лексикологии, которая фокусируется на процессах обновления словарного состава языка. Различные лингвистические школы предлагают свои подходы к определению неологизма, опираясь на такие факторы, как новизна для реципиента, период появления в языке, частотность употребления и наличие в словарях. Особое внимание уделяется изучению мотивации появления неологизмов, которая может быть связана с изменениями в обществе, технологиями, культуре и другими сферами жизни человека.

И.В. Арнольд считает неологизмом лексическую единицу, появившуюся или заимствованную в другом языке на основе его словообразовательной модели с целью наименования нового предмета или нового явления [4, с. 66]. Исследованием различных теоретических аспектов неологизмов занимались И.А. Воробьёва [5] и Д.Ю. Пешкова [6]. Наиболее острый вопрос в изучении неологизмов касается времени, в течение которого слова считаются новыми. Большинство ученых соглашается с периодом равным примерно 5 годам, поэтому в данной работе мы использовали неологизмы 2020–2025 годов.

В современном английском языке существуют разные способы формирования новых слов, используемые с разной частотностью. Таким образом, в ходе работы с неологизмами обучающиеся также знакомятся со способами образования новых слов, что расширяет их знания в области лексикологии. Перечислим основные способы словообразования и приведем примеры:

1. Аффиксальный способ образования неологизмов (префиксальный и суффиксальный способы): re-wilding (стремление вернуться к дикой природе) или influencer (человек, обладающий большим влиянием в социальных сетях). В первом примере неологизм образован за счет приставки *re*, как правило, символизирующей повторение действия, во втором – суффикса *-er,* обозначающего исполнителя действия.

2. Словосложение: doomwatch (наблюдение за катастрофами или за состоянием окружающей среды).

3. Конверсия: to social distance (социально дистанцироваться). Существительное переходит в разряд глагола, сохраняя основное значение.

4. Расширение значения слова. Например, fishing в современном английском языке используется не только как рыбалка, но и обозначает обман пользователя с целью овладения его личными данными.

5. Сокращения. Сокращения можно разделить на 4 группы: акронимы, аббревиатуры, слияния и усечения: акроним FOMO (fear of missing out – «страх упустить что-то важное»).

6. Заимствования из других языков: alamak (междометие из малайского выражения, означающего удивление или раздражение) [6; 7].

Говоря о роли неологизмов в современных СМИ, следует отметить то, что новые слова обновляют язык, делают журналистские тексты современнее и позволяют автору избежать шаблонных фраз. Неологизмы обладают большой смысловой емкостью и выполняют особую стилистическую роль в тексте, они отражают последние нововведения и изменения в обществе. Так, например, вследствие пандемии коронавируса возникло большое количество неологизмов. Просматривая статьи по данной тематике, обучающиеся проанализировали несколько примеров неологизмов, связанных со сферой здравоохранения.

В качестве первого примера рассмотрим неологизм **antivaxxer**. Данное новообразование использовалось в статье «*Antivaxxers* are a global menace who must be defeated», опубликованной на сайте онлайн-издания The Times в 2022 году. Слово обозначает человека несогласного с необходимостью вакцинирования людей и различными способами распространяющего своё мнение против вакцин. В русскоязычных статьях данное слово передается как «антипрививочник» или «антиваксеры». Для передачи значения использовались приемы калькирования и транскрипции соответственно. Например, в статье одного из крупнейших мультимедийных холдингов России РБК можно найти следующий отрывок: «Проценко предложил государству поработать с антипрививочниками». Данный неологизм возник в результате прибавления приставки *anti-* (имеющего значение «против») и суффикса *-er* (обозначающего исполнителя) к слову *vaxx* (сокращение от *vaccine*). В ходе обсуждения наиболее адекватного варианта перевода, студенты пришли к выводу, что «антипрививочник» больше подходит для понимания русскоязычным реципиентом и не требует особых пояснений в отличие от «антиваксера».

Еще один неологизм, возникший в контексте пандемии, – **Delta variant**, образовавшийся с помощью сложения слов *delta* и *variant*. Он появился в декабре 2020 года после первого описания дельта-штамма в Индии. Данный неологизм можно встретить в отрывке из статьи новостного сайта The Sun: «The *Delta variant* is rapidly becoming a problem in some parts of the world, including the UK». Российские СМИ переводят это словосочетание как «дельта-штамм» с помощью приема транскрибирования и калькирования одновременно. Такой перевод встречается в статье РБК 2021 года: «Эксперты назвали *дельта-штамм* COVID-19 более «зловредным»».

Приведем также примеры проанализированных неологизмов из других сфер. В последние годы термин **sharenting** стал часто появляться в СМИ. Слово образовалось с помощью способа словосложения и суффиксации одновременно: *share* + *parent* + *-ing*. Данное понятие обозначает обмен или размещение новостей, изображений, видео или другой информации о своих детях в социальных сетях. Данный неологизм встречается в одной из статей The Guardian: «In the US, where *sharenting* is even bigger, have been reports of teenagers going to apply for driving licenses, only to find someone has already got a license in their name and been banned». В русскоязычных новостных статьях неологизм передают с помощью приема транскрипции как «шерентинг», что может привести к недопониманию и требует дальнейшего пояснения, поэтому был предложен вариант описательного перевода – «размещение информации о детях».

Неологизм **granfluencer** вошел в употребление недавно, образовавшись с помощью слияния слов *grandparent* и *influencer*. Гранфлуенсер – это влиятельный человек в социальных сетях, обычно старше 50 лет, который создает позитивный контент о старении. В русскоязычном онлайн журнале VCnews приводится следующий заголовок: ««Гранфлюенсеры»: женщины 50+ с превосходным стилем, за которыми стоит следить». Данный термин был передан на ПЯ с помощью приема транскрибирования. В целом студенты пришли к выводу, что такой вариант перевода является уместным, потому что само слово «инфлуенсер» уже давно использует русскоязычной аудиторией и не требует пояснений.

Особый интерес вызвали неологизмы, связанные с телевидением и Интернетом. **Binge-watching** обозначает последовательный просмотр нескольких серий одного и того же телешоу сразу. Новообразование сформировалось благодаря сложению слов *binge* и *watching*. В русскоязычных СМИ встречается два варианта перевода. С одной стороны, данное понятие может передаваться транскрипцией: «Сериал «Эйфория», серии которого выходят раз в неделю на стриминге HBO и «Амедиатека», собирает у экранов около 2 млн зрителей. Сегодня, когда новый контент появляется ежедневно, феномен *биндж-вотчинга* не гарантирует шоу долгосрочного успеха». С другой стороны, существует вариант перевода с помощью калькирования («запойный» просмотр»): «И вот десять причин, как именно «запойный» просмотр сериалов и телешоу губит ваше здоровье». В ходе обсуждения обучающиеся пришли к выводу, что второй вариант менее удачен, так как количество используемых слов увеличивается, появляются кавычки для обозначения фигуративного значения, что приводит к громоздкости текста и отсутствию субъективного ощущения новизны явления при восприятии информации. Тем не менее он является более понятным для русскоязычного реципиента.

Неологизм **Bregret** появился в 2020 году после выхода Великобритании из Евросоюза. Слово Bregret сформировалось благодаря слиянию *Brexit* и *regret* и обозначает сожаление о Брексите. Обучающиеся не смогли найти перевод данного слова в русскоязычных СМИ и предложили свой вариант с помощью описательного перевода – «сожаление о Брексите». Само слово «Брексит» долгое время широко используется в российских СМИ и не требует дополнительного комментария.

Среди других новообразованных выражений можно отметить слова, появившиеся в 2025 году: **career catfishing** («неявка на новую работу в первый рабочий день»), **taskmasking** (притворство о том, что ты занят на работе), **me-moon** («роскошный отдых в одиночестве») и т. д. Именно последние тенденции вызывают большой интерес у студентов и стимулируют самостоятельное знакомство с языком. Обучающиеся учатся находить новые выражения, изучать их способы словообразования и решать переводческие трудности.

В целом необходимо отметить, что факторы, влияющие на изменение языка, могут быть как лингвистическими (обусловленными несовершенством языкового строя), так и экстралингвистическими (определяющимися внешними изменениями разговорной среды). Лингвистические причины изменения связаны с нехваткой языковых средств для обозначения новых понятий, сложных грамматическим или лексическим строением, а также естественной тенденцией к изменениям. Экстралингвистические факторы обусловлены процессами межкультурного взаимодействия, культурной интеграции и глобализации, что стало особенно актуально с появлением Интернета. В ходе изучения неологизмов студенты учатся анализировать процессы, стоящие за языковыми изменениями, как лингвистическими, так и экстралингвистическими: знакомятся с формами словообразования, переводческими приемами и социокультурным контекстом языковых выражений. Тем не менее существует опасение, что тот или иной неологизм, употребленный несколько раз в СМИ, может не закрепиться в общепринятой лексике и перейдет в пассивный состав языка. В связи с этим студенты учатся работать с корпусами и искать слова в разных контекстах, тем самым удостоверяясь, что слово достаточно активно используется носителями английского языка, уже вошло в общепринятый обиход и не является авторским окказионализмом. Обучение студентов корректной работе со средствами массовой информации и корпусами поможет подготовить квалифицированных специалистов, способных самостоятельно решать языковые и переводческие трудности, помогая применять теоретические знания на практике.

Такой метод знакомства с новыми выражениями можно использовать не только для обучения неологизмам, но и для расширения лексического и грамматического языкового запаса в целом, ведь средства массовой информации – это богатый источник языковых нюансов. В дальнейшем исследование может быть продолжено в рамках изучения игры слов в заголовках СМИ, что позволит познакомить обучающихся с лингвостилистическими средствами выразительности и расширит их знания в области стилистики.

Библиографический список

1. Желтухина М.Р. Медиадискурс. *Дискурс-Пи.* 2016; № 3-4: 292–296.
2. Швейцер А.Д. *Контрастивная стилистика. Газетно-публицистический стиль в английском и русском языках*. Москва: УРСС Эдиториал, 2009.
3. Добросклонская Т.Г. Массмедийный дискурс как объект научного описания. *Научные ведомости БелГУ.* Серия: Гуманитарные науки. 2014; Выпуск 22, № 13 (184).
4. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*: учебное пособие. Москва: Издательство «ФЛИНТА», 2012.
5. Воробьёва И.А. Понятие «неологизм», классификация неологизмов в английском языке. *Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права*. 2019; № 3 (101): 158–166.
6. Пешкова Д.Ю. Английская неология: способы пополнения вокабуляра на современном этапе. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019; № 6 (139): 155–160.
7. Очирова Б.В., Янькова Н.А. Феномен неологизма в современном английском языке. *Научное обозрение*. 2019; № 4: 1–6.

References

1. Zheltuhina M.R. Mediadiskurs. *Diskurs-Pi.* 2016; № 3-4: 292-296.
2. Shvejcer A.D. *Kontrastivnaya stilistika. Gazetno-publicisticheskij stil' v anglijskom i russkom yazykah*. Moskva: URSS `Editorial, 2009.
3. Dobrosklonskaya T.G. Massmedijnyj diskurs kak ob`ekt nauchnogo opisaniya. *Nauchnye vedomosti BelGU.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2014; Vypusk 22, № 13 (184).
4. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «FLINTA», 2012.
5. Vorob'eva I.A. Ponyatie «neologizm», klassifikaciya neologizmov v anglijskom yazyke. *Vestnik Habarovskogo gosudarstvennogo universiteta `ekonomiki i prava*. 2019; № 3 (101): 158-166.
6. Peshkova D.Yu. Anglijskaya neologiya: sposoby popolneniya vokabulyara na sovremennom `etape. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 6 (139): 155-160.
7. Ochirova B.V., Yan'kova N.A. Fenomen neologizma v sovremennom anglijskom yazyke. *Nauchnoe obozrenie*. 2019; № 4: 1-6.

Статья поступила в редакцию 14.07.25

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-478-480

Li Xilu, *Cand. of Sciences (Philology), lecturer, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: lixilu@mail.ru*

THE CONCEPT OF "CIVILIZATION" IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF N.YA. DANILEVSKY. The article examines the concept of "civilization" within the linguistic worldview of N.Ya. Danilevsky, using his seminal work Russia and Europe as the primary source. The author conducts a lexical-semantic and discourse analysis to identify the means of linguistic representation of the concept and its role in shaping an ideological model of historical development. It is established that in Danilevsky's system of views, "civilization" is opposed to "culture" and "Slavdom," carrying predominantly negative connotations that reflect criticism of the Western model of progress. The concept is analyzed as a value-based and worldview-related category that forms binary oppositions and serves as a tool for sacralizing the national path. The study emphasizes the significance of the concept in structuring the author's linguistic worldview and demonstrates how civilization identity is shaped through language.

Key words: **concept of "civilization," linguistic worldview, N.Ya. Danilevsky, lexical-semantic analysis, ideological discourse, cultural identity**

Ли Силу*, канд. филол. наук, ст. преп., Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: lixilu@mail.ru*

КОНЦЕПТ «ЦИВИЛИЗАЦИЯ» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА Н.Я. ДАНИЛЕВСКОГО

В статье рассматривается концепт «Цивилизация» в языковой картине мира Н.Я. Данилевского на материале его ключевого труда «Россия и Европа». Автор проводит лексико-семантический и дискурсивный анализы, выявляя способы языковой репрезентации концепта и его роль в формировании идеологической модели исторического развития. Устанавливается, что «цивилизация» в системе взглядов Данилевского противопоставляется «культуре» и «славянству» и несёт преимущественно негативную коннотацию, отражающую критику западной модели прогресса. Концепт анализируется как ценностно-мировоззренческая категория, формирующая бинарные оппозиции и служащая инструментом сакрализации национального пути. Работа подчёркивает значимость концепта в структурировании авторской языковой картины мира и показывает, как через язык оформляется цивилизационная идентичность.

Ключевые слова: **концепт «Цивилизация», языковая картина мира, Н.Я. Данилевский, лексико-семантический анализ, идеологический дискурс, культурная идентичность**

Актуальность исследования определяется тем, что современная лингвистика всё активнее обращается к изучению концептов как ключевых единиц языковой и концептуальной картин мира, отражающих не только когнитивные, но и культурные особенности мировосприятия носителей языка. Особое место среди них занимает концепт «Цивилизация», имеющий междисциплинарный статус и обладающий высокой идеологической и культурной нагрузкой. В условиях усиливающихся процессов глобализации, деколонизации гуманитарного знания и переосмысления историко-культурных парадигм особую актуальность приобретает обращение к наследию мыслителей, формировавших оригинальные цивилизационные теории. В этом контексте труды Н.Я. Данилевского представляют собой уникальный материал для лингвистического анализа концепта «Цивилизация», поскольку автор не только заложил основы теории культурно-исторических типов, но и создал собственную языковую модель, вербализующую цивилизационное самосознание России.

Целью настоящего исследования является выявление особенностей репрезентации концепта «Цивилизация» в языковой картине мира на основе анализа лексико-семантического и дискурсивного пространства трудов Н.Я. Данилевского. Объектом исследования выступает лингвистическое воплощение цивилизационного дискурса в авторских текстах, отражающее систему ценностей, категорий и оппозиций, присущих мировоззрению мыслителя. Предметом исследования являются лексические и семантические средства репрезентации концепта «Цивилизация», его когнитивная структура, а также его функции в формировании авторской языковой картины мира.

Задачи исследования сводятся к лингвистическому анализу структуры и семантического наполнения концепта «Цивилизация» в текстах Н.Я. Данилевского с целью выявления его роли в формировании авторской языковой картины мира. Научная новизна работы заключается в том, что впервые осуществляется лингвокультурологический анализ концепта «Цивилизация» в системе взглядов Н.Я. Данилевского с акцентом на языковые средства его реализации. Если ранее данный концепт изучался преимущественно в историко-философском или культурологическом ключе, то представленное исследование позволяет выявить его когнитивно-дискурсивную структуру и место в авторской концептуальной модели мира.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии понятийного аппарата концептологии, а также в демонстрации продуктивности лингвистического подхода к изучению культурно нагруженных категорий, связанных с национальным и цивилизационным самосознанием. Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов в преподавании дисциплин лингвокультурологического и филолого-философского профилей, в курсах по концептологии, когнитивной лингвистике и русскому языку как иностранному. Выявленные особенности репрезентации концепта «Цивилизация» могут быть полезны при разработке методических материалов, направленных на формирование межкультурной компетенции обучающихся.

В качестве методологической основы исследования выбран единый лингвистический подход, направленный на всесторонний анализ концепта «Цивилизация» в языковой картине мира Н.Я. Данилевского. Исследование опирается на совмещение контекстуально-семантического и компонентного анализов для выявления и интерпретации лексических средств репрезентации концепта, а также на элементы концептуального и дискурсивного анализов, что позволяет рассматривать концепт как ментальную и культурную единицу, формирующуюся в определённом идеологическом и историческом дискурсе.

Таким образом, исследование направлено на выявление лингвистических механизмов репрезентации концепта «Цивилизация» в авторской картине мира Н.Я. Данилевского и осмысление его роли в формировании ценностно-смыслового пространства русской цивилизационной парадигмы. Комплексный лингвистический анализ позволяет не только уточнить семантическую структуру данного концепта, но и проследить его функционирование в контексте национального самосознания, отражённого в языке.

Современная лингвистика активно развивает интерес к изучению концептов как репрезентантов культурных и ментальных универсалий, отражающих мировоззрение носителей языка. В контексте формирования языковой картины мира особую значимость приобретают цивилизационные концепты, связанные с историческим и культурным самосознанием. Одним из наиболее значимых источников осмысления концепта «Цивилизация» в русском интеллектуальном пространстве являются труды Н.Я. Данилевского – основоположника теории культурно-исторических типов.

Исследование В.В. Аверьянова раскрывает проблему формирования цивилизационного самосознания России как реакции на европейский псевдоморфоз и духовный кризис XIX века. В его интерпретации концепция Данилевского рассматривается как способ вербализации оригинального цивилизационного кода, проявляющегося в языке, ценностях и символах русской культурной традиции [1]. Таким образом, концепт «Цивилизация» у Данилевского функционирует как ключевой элемент языковой картины мира, воплощающий мировоззренческую оппозицию «Россия – Запад».

Понимание концепта как смысловой единицы, хранящей в себе культурный опыт и ментальные структуры, находит поддержку в трудах по лингвокультурологии. Н.Г. Кудрявцева акцентирует внимание на символической и динамической природе концепта, трактуя его как универсальное средство хранения и трансляции культурных смыслов [2]. Такая интерпретация позволяет анализировать исследуемый концепт не как исключительно философское понятие, а как вербализованный элемент языкового сознания.

А.В. Шутова указывает на необходимость концептуального анализа текстов для выявления авторской картины мира и формирования текстовой компетенции обучающихся. Концепт при этом рассматривается как «сгусток культуры», выявляющийся через ключевые слова, метафоры, символы [3]. Это положение особенно ценно для изучения текстов Данилевского, где слово «цивилизация» насыщено идеологическим содержанием и представляет собой носитель глубинного ценностного кода.

Культурологический и дидактический аспекты концепта дополнительно раскрываются в работах, посвящённых методикам преподавания литературы. Так, в исследовании современных практик литературного образования подчеркивается необходимость формирования у учащихся способности работать с концептами как с универсальными структурами, архивирующими культурный смысл [4]. Такая установка актуализирует необходимость анализа «цивилизации» как концепта, формирующего культурную идентичность.

Вопросы национальной и культурной идентичности в языковой и концептуальной картине мира также рассматриваются на материале англоязычной культуры. Однако методологические подходы, используемые в этих исследованиях (например, соотношение лексических репрезентантов с культурной спецификой), могут быть продуктивно перенесены на анализ трудов Данилевского [5]. Сравнение представленных методик позволяет утверждать, что систематическое изучение концепта «Цивилизация» в рамках русской языковой картины мира остаётся недостаточно разработанным направлением.

Дополнительное внимание уделяется связи концептов с коммуникативной и познавательной деятельностью личности. По мнению исследователей, концепт – это когнитивная единица, структурирующая мышление и организующая восприятие мира, включая социальные, исторические и культурные параметры [6]. В случае Данилевского концепт «Цивилизация» выступает не только в качестве научной категории, но и как средство формирования национального нарратива.

Таким образом, несмотря на обилие теоретических разработок в области концептологии, остается очевидным отсутствие целостного лингвистического анализа концепта «Цивилизация» в контексте текстов Н.Я. Данилевского. Настоящая работа восполняет этот пробел, предлагая интерпретацию «цивилизации» как ключевого концепта русской языковой картины мира.

Цивилизационный дискурс в трудах Н.Я. Данилевского, прежде всего в его ключевом произведении «Россия и Европа», формируется через устойчивую систему лексико-семантических единиц, репрезентирующих концепт «Цивилизация» как носителя идеологического и культурного содержания. Уже на уровне частотного анализа выявляется тенденция к использованию слова «цивилизация» в оценочном контексте, преимущественно с негативной коннотацией по отношению к западной модели развития. Чаще всего это слово сочетается с такими лексемами, как «европейская», «ложная», «рациональная», «однородная», «универсальная», что свидетельствует о формировании в тексте негативного цивилизационного кода, направленного на противопоставление Запада как носителя искусственного исторического пути.

Анализ синтагм, в которых встречается слово «цивилизация», позволяет выделить несколько типов концептуальных признаков. Во-первых, цивилизация у Данилевского маркируется как неестественная и вторичная форма существования культуры, где акцент делается на внешнем, технократическом и формально-правовом аспекте жизни общества. Во-вторых, она противопоставляется живой органике культурно-исторического типа, в первую очередь славянского, который характеризуется как самобытный, духовный и не подверженный универсалистским проектам. Таким образом, типологически концепт «Цивилизация» в лексике Данилевского реализуется через дихотомические признаки: рациональное – органическое, универсальное – национальное, механическое – живое.

Эмпирический материал подтверждает это наблюдение. В тексте «Россия и Европа» Данилевский, анализируя западную модель исторического развития, употребляет выражения вроде «призрачное торжество цивилизации», «мнимая общечеловеческая истина», «чисто цивилизационное превосходство», где прилагательные «призрачное», «мнимая», «чисто» служат дискурсивными маркерами отрицательной оценки [7]. Напротив, в контексте рассуждений о России и славянстве, Данилевский использует выражения «цельное развитие», «органическая полнота», «историческое право на своеобразие», тем самым придавая положительную оценку тем сущностям, которые он противопоставляет понятию западной цивилизации.

Одним из центральных элементов лексико-семантической структуры концепта «Цивилизация» является его оппозиция к концепту «Культура». Если цивилизация в трактовке Данилевского – это в большей степени внешний слой социальной жизни, отражающий уровень технического и юридического прогресса, то культура – это внутренняя, духовная основа народа, выражающая его религиозные, моральные и эстетические ценности. В этом противопоставлении лексема «культура» становится носителем позитивной аксиологической нагрузки, связанной с традицией, преемственностью и этическими основаниями общества. Такое разграничение, устойчиво представленное в тексте, иллюстрирует бинарную оппозицию «форма – содержание», где цивилизация выступает как пустая оболочка, утратившая связь с подлинной культурной сущностью.

Наряду с оппозицией «цивилизация – культура», важное место занимает дихотомия «Запад – Славянство». В лексическом плане это выражается в постоянном сопоставлении характеристик двух исторических путей: западного, опирающегося на индивидуализм, формальный разум и экспансию, и славянского – коллективного, духовного и направленного на гармонию. Анализ ключевых фрагментов показывает, что в отношении Запада доминируют такие лексемы, как «истощение», «упадок», «утрата духа», тогда как славянство ассоциируется с «историческим предназначением», «возрождением» и «органическим развитием». Таким образом, концепт «Цивилизация» в дискурсе Данилевского реализуется как часть оппозиционной системы понятий, направленной на идеологическую легитимацию особого пути России.

Следует подчеркнуть, что репрезентация концепта «Цивилизация» в тексте Данилевского строится не только на уровне отдельной лексики, но и на уровне глубинных смысловых структур, формирующих авторскую языковую картину мира. Через систематическое использование семантически маркированной лексики, концептуальных оппозиций и оценочных синтагм автор формирует альтернативную модель исторического и культурного развития, в которой цивилизация предстает не универсальной ценностью, а объектом критического осмысления и преодоления.

Таким образом, лексико-семантический анализ показывает, что в трудах Данилевского концепт «Цивилизация» обладает сложной смысловой структурой, насыщенной аксиологическими, идеологическими и культурными кодами. Его репрезентация служит инструментом не только выражения мировоззрения автора, но и моделирования особой цивилизационной идентичности России через язык.

Анализ репрезентации концепта «Цивилизация» в трудах Н.Я. Данилевского логично требует перехода от лексико-семантического уровня к рассмотрению его функции в формировании авторской языковой картины мира. В этом аспекте концепт утрачивает статус лишь понятийного обозначения и начинает функционировать как элемент идеологически нагруженного дискурса, структурирующего восприятие исторической и культурной реальности. Через языковые средства Данилевский не только описывает мир, но и моделирует альтернативную систему ценностей, в центре которой находится противопоставление западной рационально-цивилизационной модели и славянского духовно-культурного пути.

Образ цивилизации у Данилевского формируется как противопоставление двум типам исторического существования: «органическому» (присущему славянам) и «цивилизационному» (характерному для Запада). В языковом сознании автора цивилизация связана с механистическим прогрессом, абстрактной универсальностью и упадком духовных начал. В противоположность этому славянская идея наделяется сакральными характеристиками – как хранитель истины, носитель живой культуры и духовного возрождения. Эта установка прослеживается в постоянном использовании таких лексем и выражений, как «моральная сила народа», «истинная цель истории», «органическое развитие», по отношению к славянскому миру и таких выражений, как «мнимая цивилизация», «чисто внешняя культура» или «рациональный подлог», по отношению к Западу. Таким образом, язык Данилевского выступает не только средством описания исторических процессов, но и инструментом сакрализации одного пути развития и дискредитации другого.

Цивилизация в языковой картине мира Данилевского функционирует как ценностно-мировоззренческая категория, формирующая базовые оппозиции: дух и форма, глубина и поверхность, истина и подражание. Эти оппозиции закреплены не только на уровне отдельных лексем, но и на уровне текстовой семантики, где «цивилизация» как концепт постоянно сталкивается с понятиями «народ», «духовность», «традиция», «правда», в то время как к ней самой привязываются понятия «внешность», «однородность», «рационализм» и «европеизация». В данном контексте наблюдается формирование бинарной модели, в которой «Россия» и «Славянство» символизируют носителей аутентичной цивилизационной сущности, тогда как Запад – источник искажённого, отчуждённого исто-

рического пути. Языковое воплощение этой модели становится выразителем авторской оценки мировой истории и способом структурирования культурного пространства.

Учитывая влияние концепта «Цивилизация» на общественный дискурс XIX века, следует отметить, что лингвистическое оформление этого понятия в текстах Данилевского приобрело не только философско-теоретическое, но и политико-идеологическое значение. Через авторскую репрезентацию концепта формировались основания для славянофильской традиции, а в более широком плане – для русской идеи культурной самобытности и отстранённости от западного проекта модернизации. Языковая реализация концепта «Цивилизация» в рамках этого дискурса выполняет функцию смысловой опоры для противопоставления «мы – они», где «мы» – это не просто геополитическое или этническое сообщество, а цивилизационно организованная духовная общность. Именно через язык, риторику и оценочные конструкции эта идея получает доступ к массовому сознанию, перерастая в устойчивый идеологический нарратив.

Таким образом, в языковой картине мира Н.Я. Данилевского концепт «Цивилизация» не является нейтральным описанием историко-культурного состояния, а представляет собой ценностно нагруженную категорию, служащую инструментом идеологической интерпретации мировой истории. Его репрезентация в авторском дискурсе обусловлена стремлением не просто различить, но и иерархически упорядочить исторические пути, противопоставив западной унификации славянскую духовную целостность. Через такую репрезентацию язык становится не только средством выражения, но и способом концептуального переустройства действительности.

Такое языковое оформление концепта «Цивилизация» в трудах Н.Я. Данилевского в значительной степени отражает особенности интеллектуального контекста XIX века, в частности его реакцию на культурные и политические вызовы времени. В условиях переосмысления европейской модели развития и стремления к утверждению российской самобытности идея альтернативного цивилизационного пути приобретает устойчивую текстовую реализацию. В сочинении «Россия и Европа» концепт «Цивилизация» последовательно наполняется критически окрашенной лексикой: используется словосочетание «механическая цивилизация», вводится характеристика «внешняя культура», акцентируется термин «европейская однородность». Подобные синтаксические и семантические структуры создают ясную оппозицию между рационально-правовой конструкцией западного мира и духовно-органическим началом славянства.

В лингвистическом отношении концепт «Цивилизация» у Данилевского приобретает высокую степень оценочной насыщенности [8]. Он представлен как структурный элемент противопоставления, в рамках которого культурное развитие, основанное на духовности и исторической цельности, оказывается в конфликте с внешним прогрессом, связанным с Западной Европой. Подобная структура поддерживается употреблением таких эпитетов, как «мнимая», «однородная», «рассудочная», что формирует устойчивое поле негативных значений. Это позволяет заключить, что в языковом сознании автора цивилизация представляется не как нейтральное понятие, а как средство критической интерпретации исторической действительности.

С точки зрения современной лингвистической теории, подобная репрезентация может быть охарактеризована как частично ограниченная в когнитивном отношении. Данилевский активизирует лишь один интерпретационный фрейм, где цивилизация ассоциируется с утратой подлинной культурной субстанции. В то же время другие возможные аспекты значения, например цивилизация как форма социокультурной организации, гуманистического развития или межкультурного диалога, не получают лексической актуализации. Это демонстрирует выборочную направленность языковой репрезентации концепта, определяемую авторской идеологической позицией. Повторяющиеся синтаксические конструкции и полярные оппозиции усиливают риторическое воздействие текста и закрепляют концепт в структуре авторской картины мира.

Несмотря на эти ограничения, такая структура концепта позволяет выявить важные свойства языка как инструмента концептуализации социального и культурного опыта. В текстах Данилевского цивилизация предстает как смысловой центр, вокруг которого выстраивается система взглядов на историческое предназначение России. Концепт используется не для абстрактного теоретического анализа, а для обоснования культурной независимости, утверждения альтернативного исторического сценария и критического осмысления западного влияния. В этом смысле языковая форма становится выразителем ценностной структуры мышления и средством формирования коллективного представления о цивилизационном выборе.

Таким образом, концепт «Цивилизация» в языковой картине мира Данилевского выполняет не только описательную, но и аксиологическую и прагматическую функции. Его реализация в тексте отражает не просто набор значений, но целостную систему мировоззренческих ориентиров, где язык служит инструментом идеологического моделирования действительности. Это подчеркивает важность лингвистического подхода к изучению подобных концептов, поскольку они формируют культурно-историческую идентичность и задают структуру общественного дискурса.

Проведённое исследование позволило всесторонне рассмотреть концепт «Цивилизация» в языковой картине мира Н.Я. Данилевского и выявить его ключевую роль в формировании идеологического и культурного дискурса XIX века. Анализ лексико-семантических реализаций концепта, оппозиционных структур и аксиологических маркеров показал, что понятие «цивилизация» в текстах Данилевского функционирует не как нейтральный термин, а как ценностно нагруженная единица, служащая инструментом концептуального размежевания и выражения авторской модели исторического мышления.

Цивилизационный дискурс Данилевского выстраивается на противопоставлении Запада и Славянства, где «цивилизация» получает устойчиво негативную коннотацию и противопоставляется положительно маркированным понятиям «культура», «традиция», «органическое развитие». Эмпирический материал показал, что на уровне лексики и синтаксиса это выражается через использование семантически маркированных словосочетаний, эпитетов и устойчивых синтагм, придающих концепту аксиологическую окраску и закрепляющих его в авторской мировоззренческой системе.

Таким образом, концепт «Цивилизация» в трудах Данилевского выполняет комплексную функцию – он является когнитивной моделью интерпретации истории, средством идеологической артикуляции и элементом формирования национального нарратива. Его лингвистическая репрезентация свидетельствует о тесной связи языка с мышлением и культурой, а также подчёркивает необходимость дальнейшего изучения концептов как основополагающих единиц языковой картины мира. Настоящее исследование вносит вклад в развитие концептологического анализа, расширяя представления о механизмах языковой репрезентации идеологических установок и культурной идентичности в историческом дискурсе.

Библиографический список

1. Аверьянов В.В. О «догоняющей» модели самосознания России как цивилизации. *Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право*. 2024; Т. 17, № 4: 87–104.
2. Кудрявцева Н.Г. О термине «концепт» в лингвокультурологии. *Культура народов Причерноморья*. 2020; № 54: 31–33.
3. Шутова А.В. Концептуальный анализ художественного текста как основа формирования текстовой компетенции. *Вестник ТГПУ*. 2017; № 11: 41–45.
4. Сосновская И.В. Концептологический подход в структурировании школьного литературного образовании и в процессе анализа текста. *Школьное литературное образование: современные практики и технологии*: монография. Иркутск: Аспринт, 2023: 11–26.
5. Сальникова В.И. Национально-культурная идентичность в терминах языковой и концептуальной картины мира. *Язык, литература и культура как грани межкультурного общения*: сборник научных трудов. Германия: TERIS, Градиент, 2017: 314–324.
6. Алижонова О.А., Амануллаева К.М., Аскарова М.Б. Использование термина концепт в лингвокультурологии. *Вестник магистратуры*. 2024; № 12-2: 76–79.
7. Миловзорова М.Н. «Россия и Европа» НЯ Данилевского: формирование цивилизационного подхода к исследованию истории и прогнозированию будущего. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2015; № 2 (2): 85–94.
8. Чернышова Л.И. Проблема России и Европы в творчестве НЯ Данилевского и реалии современного мира. *Вестник финансового университета. Гуманитарные науки*. 2016; № 2 (22): 68–75.

References

1. Aver'yanov V.V. O «dogonyayuschej» modeli samosoznaniya Rossii kak civilizacii. *Kontury global'nyh transformacij: politika, `ekonomika, pravo*. 2024; T. 17, № 4: 87-104.
2. Kudryavceva N.G. O termine «koncept» v lingvokul'turologii. *Kul'tura narodov Prichernomor'ya*. 2020; № 54: 31-33.
3. Shutova A.V. Konceptual'nyj analiz hudozhestvennogo teksta kak osnova formirovaniya tekstovoj kompetencii. *Vestnik TGPU*. 2017; № 11: 41-45.
4. Sosnovskaya I.V. Konceptologicheskij podhod v strukturirovanii shkol'nogo literaturnogo obrazovanii i v processe analiza teksta. *Shkol'noe literaturnoe obrazovanie: sovremennye praktiki i tehnologii*: monografiya. Irkutsk: Asprint, 2023: 11-26.
5. Sal'nikova V.I. Nacional'no-kul'turnaya identichnost' v terminah yazykovoj i konceptual'noj kartiny mira. *Yazyk, literatura i kul'tura kak grani mezhkul'turnogo obscheniya*: sbornik nauchnyh trudov. Germaniya: TERIS, Gradient, 2017: 314-324.
6. Alizhonova O.A., Amanullaeva K.M., Askarova M.B. Ispol'zovanie termina koncept v lingvokul'turologii. *Vestnik magistratury*. 2024; № 12-2: 76-79.
7. Milovzorova M.N. «Rossiya i Evropa» NYa Danilevskogo: formirovanie civilizacionnogo podhoda k issledovaniyu istorii i prognozirovaniyu buduschego. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2015; № 2 (2): 85-94.
8. Chernyshova L.I. Problema Rossii i Evropy v tvorchestve NYa Danilevskogo i realii sovremennogo mira. *Vestnik finansovogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2016; № 2 (22): 68-75.

Статья поступила в редакцию 09.07.25

УДК 821.161.1-3 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-481-483

Pykhtina Yu.G., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Russian Language and Literature, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: ulianapyhtina@gmail.com*
Sklyarova N.S., *postgraduate, Department of Russian Language and Literature, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: np06091994@mail.ru*

TYPOLOGY AND FUNCTIONS OF ONEIRIC SPACE IN I.A. BUNIN'S EARLY PROSE. The article is devoted to the typological analysis of the oneiric space in I.A. Bunin's early prose. A review of literary studies is presented, dedicated to the problem of artistic hypnology. The descriptions of "classic" sleep, the "as if in a dream" situation, and the borderland between sleep and reality are analyzed in Bunin's stories. The main functions of dreamy and dream-like reality are identified – psychological, meaning-forming, plot- and structure-forming, which indicates the special significance of spatial descriptions in the overall structure of the works examined. The functional-semantic approach to the study of a literary text's spatial organisation, applied in this work, expands the possibilities of interpreting Bunin's prose, contributing to a deeper understanding of it. The proposed method of analyzing the oneiric space will be useful in studying other works that describe the dreams or dream-like states of their characters.

Key words: **oneiric space, dreamy and dream-like reality, functional-semantic approach, typology of literary space, I.A. Bunin**

Ю.Г. Пыхтина*, д-р филол. наук, доц., зав. каф. русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург, E-mail: ulianapyhtina@gmail.com*
Н.С. Склярова*, аспирант, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург, E-mail: np06091994@mail.ru*

ТИПОЛОГИЯ И ФУНКЦИИ ОНЕЙРИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В РАННЕЙ ПРОЗЕ И.А. БУНИНА

Статья посвящена типологическому анализу онейрического пространства в ранней прозе И.А. Бунина. Представлен обзор литературоведческих работ, посвященных проблеме художественной гипнологии. Проанализированы характерные для бунинских рассказов описания «классического» сна, положения «как бы во сне» и пограничного пространства между сном и явью. Обозначены основные функции сновидной и сноподобной реальности – психологическая, смыслообразующая, сюжето- и структурообразующая, что свидетельствует об особой значимости пространственных описаний в общей структуре рассмотренных произведений. Функционально-семантический подход к исследованию пространственной организации художественного текста, примененный в работе, расширяет возможности интерпретации прозы И.А. Бунина, способствуя более глубокому её пониманию. Предложенная методика анализа онейрического пространства будет полезна при изучении других произведений, в которых встречается описание сна героев или сноподобных состояний.

Ключевые слова: **онейрическое пространство, сновидная и сноподобная реальность, функционально-семантический подход, типология художественного пространства, И.А. Бунин**

К изучению художественной гипнологии как области литературоведческих исследований обращались многие ученые. Ю.М. Лотман определял сновидение как категорию «нереальной реальности», отличающуюся «полилингвиальностью различных пространств». Он считал, что сновидение «погружает нас не в зрительные, словесные, музыкальные и прочие пространства, а в их слитность, аналогичную реальной» [1, с. 125].

Весьма широко трактует литературное сновидение Ежи Фарино, который определяет его как внереальную пространственную сферу, вызванную воображением или особым состоянием героя – утомленностью, дремотностью, расстройством. Помимо собственно сновидения в эту пространственную сферу ученый включает мечтания, миражи, галлюцинированные картины, которые дают герою возможность выйти из внешней среды и погрузиться в себя, обрести «иное бытие», обнаружить свою подлинную суть, «которая не могла проявиться в пространстве реальности» [2, с. 377–378].

В конце XX – начале XXI вв. в филологических исследованиях встречается целый ряд понятий, используемых для анализа описанных в художественных произведениях сновидений и похожих на сон состояний: онейросфера, онейротопика, онейрология, онейропоэтика и др. Так, В.В. Савельева в монографии, посвященной онейропоэтике русских писателей, использует термин «художественная гипнология», которым обозначает «воссоздание в художественной литературе авторского и персонального опыта переживания и пребывания в сновидной (онейрической) или сноподобной реальности» [3, с. 13]. Литературовед условно разграничивает онейрическую реальность на две категории – сновидную (собственно онейрическую) и сноподобную. Классическим сновидением она называет «субъективное восприятие образов, возникающих в сознании спящего человека» [3, с. 8]. К сноподобной реальности относит пребывание героя в состоянии видения, грезы, бреда, галлюцинации, забытья, мечты наяву, для которых не характерно состояние сна в чистом виде, однако так же, как и в сновидной реальности, присутствует чрезмерное развитие воображения и фантазии.

Под онейрическим пространством В.В. Савельева понимает исключительно личностную семиотическую реальность, «которая прочитывается только в контексте и с точки зрения личной сферы говорящего» [3, с. 53]. Из этого следует, что онейрическое пространство является пространством в пространстве художественного мира произведения, в котором герой одновременно существует в двух мирах – реальном и онейрическом.

Исследованию онейрического пространства в творчестве различных писателей посвящены современные диссертационные работы. М.Н. Панкратова на примере творчества В.Я. Брюсова также рассматривает сновидение в широком смысле и определяет его как «модель для построения всякой другой реальности в художественном тексте» [4, с. 5]. Именно этим объясняется «взаимодействие и взаимовлияние таких тематических блоков, как сновидение и иной мир, сновидение и игровая модель, сновидение и карнавал, сновидение и мир утопии и антиутопии, сновидение и текст (в постмодернизме), сновидение и состояние «как бы во сне» – вдохновения, любви, процесс вспоминания» [4, с. 76].

Одной из важных составляющих онейросферы, по мнению М.Н. Панкратовой, является состояние «как бы во сне». Помимо вдохновения и категории воображаемого, к нему она относит процесс воспоминания, поскольку «субъект воспоминания всегда находится в настоящем, по отношению к которому прошлое является другой реальностью» [4, с. 46]. Поэтому вхождение героя в мир воспоминаний является ситуацией пребывания в другой реальности, то есть в онейрическом пространстве. Для воспоминания как состояния «как бы во сне» становятся характерными такие признаки, как сноподобность, ассоциативность, заданность, обманчивость, иллюзорность, постепенное забывание.

На взаимосвязь онейросферы и памяти ранее М.Н. Панкратовой указывала Е.Е. Вахненко. Рассматривая творчество А.М. Ремизова в данном аспекте, литературовед трактует сон как «способ создания виртуальной реальности, которая обусловлена синтетической памятью писателя и представляет мир, структурированный дневным сознанием сновидца с искаженными временными и пространственными координатами» [5, с. 7]. Категория памяти в творчестве А.М. Ремизова «обладает способностью моделировать мир, пространство виртуальной реальности, составляющими элементами которого являются воспоминания и то, что порождается ими» [5, с. 12]. Такие сны В.В. Вахненко называет «сюрреалистическими», поскольку они находятся в тесной связи с личной памятью писателя и отражают его мироощущение. От этого «грань между сюрреалистическими снами и действительностью провести трудно: они постоянно сливаются, дополняют, продолжают друг друга» [5, с. 24].

Отдельные элементы онейросферы в творчестве И.А. Бунина были описаны Ю.В. Мальцевым, который под онейрическим состоянием бунинских героев понимает «выпадение в иное измерение, более истинное, в котором раскрываются теневые и более глубокие слои нашего сознания и в котором происходит столь желанное Бунину слияние с душой мира» [6, с. 133]. По мнению исследователя, приобщение к душе мира происходит в творчестве писателя при помощи ощущения жизни как сна.

Онейрическое состояние используется И.А. Буниным как возможность выйти из собственного «я» и посмотреть на себя со стороны. Это сближает писателя с сюрреалистами, с их желанием «освободить силы коллективного подсознания, выйти к чистой анонимности психических сил» [6, с. 134]. Ю.В. Мальцев относит к онейрическому состоянию и категорию памяти как возможность вывести бунинского героя на иной бытийственный уровень («осознание жизни, в сущности, всегда совершается лишь в памяти») [6, с. 300]. Из этого следует, что онейрическое состояние и память в творчестве И.А. Бунина взаимосвязаны.

Как видно из представленного обзора работ, посвященных исследованию способов представления сна и сноподобных состояний в художественной литературе, большинство исследователей литературным сновидением называют единство онейрического текста и онейрической реальности. Онейрический текст представляет собой вербальное изложение факта пребывания героя в сновидном или сноподобном мирах, которые составляют онейрическую реальность. Под онейрическим пространством мы будем понимать иную реальность, вызван-

ную измененным сознанием героя и открывающую в нем сферу подсознания. К нему относится пространства «классического» сна, состояния «как бы во сне» и пограничное онейрическое пространство.

Используя в качестве методологической основы вышеназванные труды литературоведов, в данной статье мы ставим цель рассмотреть типы и функции онейрического пространства в ранней прозе И.А. Бунина. Задачи обусловлены поставленной целью и заключаются в следующем:

– выявить и охарактеризовать основные типы онейрического пространства, встречающиеся в ранних рассказах И.А. Бунина;

– проанализировать наиболее репрезентативные произведения с учетом разработанной типологии;

– определить ключевые функции каждого из выделенных типов для более глубокого понимания идейно-смысловой структуры рассматриваемых произведений.

Творчеству И.А. Бунина посвящено большое количество научных работ, однако специфика пространственной организации ранней прозы писателя не стала до сих пор предметом специального рассмотрения, следовательно, изучение типов онейрического пространства и их функций представляется обоснованным и актуальным.

Предметом анализа стали описания сновидной и сноподобной реальности, выявленные в ряде рассказов методом сплошной выборки. Материалом послужило следующее издание: И.А. Бунин «Полное собрание рассказов в одном томе» [7].

Научная новизна исследования заключается в том, что в работе впервые проведен комплексный анализ онейрического пространства в рассказах И.А. Бунина с функционально-семантической точки зрения.

Теоретическая значимость работы определяется наличием теоретико-методологического подхода, позволяющего выйти на новый уровень анализа пространственных моделей и их функций на материале ранней прозы И.А. Бунина.

Материалы статьи могут быть использованы в практике преподавания основного курса истории русской литературы, а также для разработки спецкурсов и спецсеминаров по творчеству И.А. Бунина, в этом заключается практическая значимость проведенного исследования. Разработанная методология анализа пространственной структуры текста в рассмотренных рассказах И.А. Бунина может стать основой при изучении литературных сновидений, встречающихся в произведениях других авторов.

В работе использованы методы сплошной выборки, структурно-типологического и функционально-семантического анализов художественного текста.

Непосредственно для исследования мы взяли пять рассказов, в которых были обнаружены разные типы онейрического пространства, а именно: «Без роду – без племени», «Поздней ночью», «Над городом», «Туман», «У истока дней». Рассмотрим их подробнее.

В основу рассказа «Без роду – без племени» (1897) положена история Сергея Николаевича Ветвицкого, переехавшего из северного уездного городка на юг для службы в земской управе. Именно на него указывает фразеологическое выражение, положенное в название рассказа: так говорят о человеке незнатного происхождения или одиноком, оставшемся без родных.

Онейрическое пространство представлено в первой части рассказа. Его границами выступают выражения «мне стало сниться» – «просыпаюсь». Блуждая по железнодорожной станции, герой стремится отыскать мужа своей возлюбленной Зины Соймоновой, чтобы пожелать ему счастья, но внезапно оказывается в темном неустойчивом коридоре поезда. Рядом с ним – красивая девушка, уводящая его все дальше. Падающие вагоны увлекают за собой героя, исполненного радости, страсти и отчаяния.

Сон мотивирован переживанием внешних событий: **«***То, что снилось, так странно слилось со всем пережитым за последнее время***»** [7, с. 99]. В этом проявляется психологическая функция онейрического пространства. Герой отмечает, что приснившееся напоминает ему неприятное и неестественное – венчание возлюбленной Зины, однако на подсознательном уровне он отпускает ее.

Возникший во сне образ пути становится отражением пути героя наяву, его желания покинуть город. В ходе развития сюжета этот онейрический образ становится отражением «*слабо освещенного*» и неустойчивого жизненного пути героя. В реальности Ветвицкий обращается к чемодану как к своему старому товарищу, поскольку тот сопровождал героя на юг и явился свидетелем его вступления «*в жизнь*». Образ истрепанного чемодана является символом безвозвратно и бесцельно ушедшей молодости, приведшей героя к одиночеству.

Рассказ имеет своеобразную композицию. Фабульная составляющая произведения нарушена, поэтому онейрическое пространство, которое по логике развития сюжета выступает серединой между прошлой и будущей жизнью героя, располагается в начале произведения и состоит из образов прожитых и еще не свершившихся событий. Такое построение помогает автору усилить смыслообразующую функцию онейрического пространства и сосредоточить внимание на конфликте героя с самими собой. В реальности Ветвицкий пытается понять самого себя, отмечает, что его поступками руководила жажда жизни, жажда «*того, чего у меня нет. Любви, здоровья, крепости духа, денег, деятельности*» [7, с. 105]. Присутствующее в герое эгоистическое начало отражается на его взаимоотношениях с Зиной и Еленой и приводит к одиночеству. Падение во сне является символом нравственного падения героя.

В начале рассказа «Поздней ночью» (1899) герой задается вопросом: **«***Был ли это сон или час ночной таинственной жизни, которая так похожа на сновидение?***»** [7, с. 115]. Так автор намекает на то, что сюжет произведения будет построен на использовании внереальной ситуации, состояния «как бы во сне», в котором герой будет находиться.

Рассказ повествует о ссоре между двумя влюбленными, приведшей их к бессоннице и размышлению. Рассматриваемый из окна комнаты месяц вызывает у героя ассоциацию с детством и погружает его в состояние «как бы во сне». Для этого автор использует выражение *«И вот мысли мои опять возвратились к далеким, почти забытым осенним ночам, которые видел я когда-то в детстве»* [7, с. 116]. Бунинский герой становится одновременно участником двух процессов – воспоминания и воображения.

Онейрическое пространство приобретает масштаб России и отмечается крайне быстрой сменой картин природы, что позволяет говорить о парении героя над красотами родного края. Он мысленно устремляется к старому помещичьему дому, к своей детской комнате, в которую когда-то глядел тот же самый месяц, ставший в реальности для героя успокоительным средством. Побывав в онейрическом пространстве, в состоянии «как бы во сне», герой открывает для себя истину – заповедь радости, для которой живет человек. Он готов «по-новому взглянуть на отношения с возлюбленной, понять мелочность взаимных обид» [8, с. 53].

Рассказ завершается возвращением героя в парижскую квартиру на пятом этаже и его примирением с возлюбленной. Основная идея произведения раскрывается через организацию пространства: перемещения героя в реальности и состоянии «как бы во сне» выстраивают мыслительный путь персонажа по кругу (комната в Париже – Россия – старый помещичий дом – детская – комната в Париже), пройдя который герой постигает истину и первым идет на примирение с возлюбленной. В этом проявляется структурообразующая и психологическая (а вместе с тем и смыслообразующая) функции онейрического пространства.

Рассказ «Над городом» (1900) построен на детском воспоминании, связанном с высокой белой колокольней, на которую любили взбираться дети. Для них это было возможностью ощутить *«за своими плечами крылья»,* увидеть красоту природы, подняться *«над мещанским захолустьем»* [7, с. 121]. Погружение героя в состояние «как бы во сне» вновь вызвано ассоциативным элементом, а именно – зачинающимся в разных концах родного города, перепутывающимся и мерно дрожащим гулом колоколов. Для этого автор использует фразу *«Теперь детство кажется мне далеким сном»* [7, с. 121].

Пребыванию героя в онейрическом пространстве также способствовало состояние вдохновения, вызванное колокольным звоном. В это время казалось, что *«вся колокольня с вершины до основания полна голосов, гула и пения, <…> мы как будто сами носились по воздуху»* [7, с. 121]. Состояние вдохновения позволило герою открыть для себя истину – благовествование радости на земле.

Рассказ завершается мысленным восхождением героя на колокольню. Это ещё одно состояние «как бы во сне», воссозданное воображением. В отличие от детского воспоминания герой проходит этот путь взрослым. Именно размышление о смысле жизни порождает в нем желание самому позвонить в колокола вместо звонаря Васьки, чтобы подняться над миром и напомнить людям о Боге.

В рассказе «Над городом» онейрическое пространство выполняет несколько функций, однако основной является сюжетообразующая, благодаря которой строится лирический сюжет. Используя прием кольцевой композиции, автор показывает два пути, которые мысленно проходит герой. Первый из них он проделывает, будучи ребенком, с целью быть ближе к небу, ощутить состояние высоты и полета, а также радости от колокольного звона. Второй путь герой проходит уже взрослым человеком, понявшим, что истина заключается в осознании Бога на земле. Структурные перемещения героя позволяют проследить не только его физический путь становления, но и духовный.

Рассказ «Туман» (1901) повествует о пребывании героя на пароходе в Черном море. Из-за нарастающего тумана судно вынуждено периодически останавливаться. В это время герой предается размышлениям о тайне бытия.

Образ тумана выступает элементом внереальной пространственной сферы. Под его натиском действительность постепенно исчезает и возникает пограничное пространство. Герой погружается в него и начинает представлять те картины, которые не могут быть наяву. Для этого автор использует выражения *«туман окутывал, как сон, притуплял слух и зрение»*, **«***матрос казался мне порою таким, точно я видел его во сне***»**, **«***всегда чудится что-нибудь в таинственной безбрежности тумана»* [7, с. 137].

Пространство ночи и тумана открывает в герое сферу подсознательного: он чувствует красоту ночи и видит мистический элемент – замерший желтый месяц, который глядит из огромного кольца как живой. В этом образе герой улавливает нечто апокалиптическое, неземное, тайну, выходящую за область познаваемого человеком. В создавшейся мистической атмосфере пароход представляется герою кораблем-призраком, а собственное существование он расценивает как бесцельное. Позже герой приходит к выводу о том, что тайной этой ночи являлась смерть.

Туманная ночь погрузила героя в пограничное пространство и подвергла онтологическим исканиям. Видение играет ведущую роль в выражении философской концепции рассказа. Герой задумывается о смерти, говорит, что *«впервые встретил ее спокойно и понял так, как должно человеку»* [7, с. 139]. Герой открывает для себя истину: смерть для человека неизбежна, поэтому стоит от-

носиться к ней спокойно и воспринимать как данность. После осознания этого он чувствует необыкновенную радость жизни, думает о том, что нужно любить и ценить каждое мгновение. Онейрическое пространство выполняет психологическую и смыслообразующую функции.

В рассказе «У истока дней» (1906) мы выделяем два типа организации онейрического пространства в тексте – воспоминания и «классического» сна. Свои воспоминания герой сравнивает со сновидением и творчеством, поскольку они представляются ему далекими и неясными, находящимися на грани реального и мнимого. Пространство воспоминания является в тексте сюжетообразующим, поскольку герой погружается в недра своей памяти и размышляет по поводу «неведомого и непонятного» в жизни.

Пространство воспоминания обозначается в начале рассказа первым предложением *«В тумане моего прошлого есть один далекий день, который я вспоминаю особенно часто»* [7, с. 175]. Герой, находясь в положении стороннего наблюдателя, видит большую комнату в бревенчатом деревенском доме, в которой ребенок трех-четырех лет играет, рассматривает предметы, изучает их.

В последующих главах позиции наблюдателя и ребенка сходятся и появляется герой-повествователь, что связано с пробуждением в ребенке сознания, разделения себя на воспринимающего и сознающего. Важную роль в этом сыграло зеркало как предмет с многочисленными тайнами, которые в последующих главах герой пытается разгадать. Зеркало становится «символом порога или двери между пугающей тайной инореальностью и земным, осязаемым и ощущаемым нашими чувствами миром» [9, с. 60]. Для героя зеркало оказывается связанным с трагическим событием в семье: после смерти младшей сестры Нади оно было занавешено черным коленкором.

В пятой главе автор описывает героя, погруженного в пространство «классического» сна. Его границами выступают выражения *«сон, которым я забылся» – «настало утро»*. Онейрическое пространство оказывается мотивированным внешними событиями рассказа: в *«безобразно-ужасном»* сне умершая сестра Надя оживает. В попытке героя объяснить это возникшее явление заключается психологическая функция онейрического пространства: для героя смерть младшей сестры, когда-то живой и беззаботной, явилась глубочайшей трагедией и тайной.

В финале рассказа герой приходит к утверждению о том, что стремление *«хоть глазком заглянуть в неведомое и непонятное сопровождает его от истока дней до грядущей могилы»* [7, с. 181]. Зеркало, смерть, жизнь в целом так и остались для героя тайными категориями.

Анализ пяти ранних рассказов И.А. Бунина позволил выделить и описать три типа онейрического пространства, выполняющего разные функции:

1. В рассказах «Без роду-племени», «У истока дней» представлено пространство «классического» сна. Его границы обозначены словами-маркерами «сниться/просыпаюсь», «забылся/настало утро». Сон оказывается мотивированным внешними событиями, поэтому его образами выступает пережитое героем в реальности. Онейрическое пространство выполняет психологическую и смыслообразующую функции.
2. В рассказах «Поздней ночью», «Над городом» герой пребывает в состоянии «как бы во сне», в которое погружается при помощи воспоминания, вдохновения, воображения. Нередко эти элементы в творчестве Бунина находятся в тесной взаимосвязи: начало одного становится продолжением другого. В таких условиях онейрическое пространство всегда связано с ассоциативным мысленным перемещением героя, в ходе которого он постигает истину. Соответственно, функциями состояния «как бы во сне» выступают психологическая и смыслообразующая, сюжето- и структурообразующая.
3. В рассказе «Туман» герой находится на грани реального и онейрического пространства – в пространстве видения, которое возникает туманной ночью, открывающей в герое сверхспособности. В этом проявляются психологическая и смыслообразующая функции онейрического пространства.

Функционально-семантический подход, примененный к исследованию онейрического пространства в ранней прозе И.А. Бунина, позволил нам выйти на новый уровень анализа текста, который расширяет представление о типологии художественного пространства в русской литературе и вносит вклад в изучение творчества писателя. Материалы исследования могут быть использованы в практике преподавания теории и истории русской литературы, а также стать основой для дальнейших разработок проблемы художественного пространства как фундаментальной категории литературного произведения.

Библиографический список

1. Лотман Ю.М. *Семиосфера.* Санкт-Петербург: «Искусство – СПБ», 2010.
2. Фарино Ежи. *Введение в литературоведение.* Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
3. Савельева В.В. *Художественная гипнология и онейропоэтика русских писателей.* Алматы: Жазушы, 2013.
4. Панкратова М.Н. *Онирический мотив: структура и особенности функционирования. («Огненный Ангел» В.Я. Брюсова).* Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2016.
5. Вахненко Е.Е. *Концепция времени и пространства в автобиографической прозе А.М. Ремизова 1920-1950-х гг.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Улан-Удэ, 2007.
6. Мальцев Ю.В. *Неизвестный Бунин.* Санкт-Петербург: Алетейя, 2024.
7. Бунин И.А. *Полное собрание рассказов в одном томе.* Москва: «Издательство АЛЬФА-КНИГА», 2020.
8. Пьянзина М.А. Мотив сна в творчестве И.А. Бунина. *Сибирский филологический журнал.* 2008; №1: 51-54.
9. Созина Е.К. Мотив зеркала в прозе И.А. Бунина. Рассказ «У истока дней». *Литературный текст: проблемы и методы исследования.* Тверь: ТвГУ, 1998: 59–73.

References

1. Lotman Yu.M. *Semiosfera.* Sankt-Peterburg: «Iskusstvo – SPB», 2010.
2. Farino Ezhi. *Vvedenie v literaturovedenie.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2004.
3. Savel'eva V.V. *Hudozhestvennaya gipnologiya i onejropo`etika russkih pisatelej.* Almaty: Zhazushy, 2013.
4. Pankratova M.N. *Oniricheskij motiv: struktura i osobennosti funkcionirovaniya. («Ognennyj Angel» V.Ya. Bryusova).* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2016.
5. Vahnenko E.E. *Koncepciya vremeni i prostranstva v avtobiograficheskoj proze A.M. Remizova 1920-1950-h gg.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2007.
6. Mal'cev Yu.V. *Neizvestnyj Bunin.* Sankt-Peterburg: Aletejya, 2024.
7. Bunin I.A. *Polnoe sobranie rasskazov v odnom tome.* Moskva: «Izdatel'stvo AL''FA-KNIGA», 2020.
8. P'yanzina M.A. Motiv sna v tvorchestve I.A. Bunina. *Sibirskij filologicheskij zhurnal.* 2008; №1: 51-54.
9. Sozina E.K. Motiv zerkala v proze I.A. Bunina. Rasskaz «U istoka dnej». *Literaturnyj tekst: problemy i metody issledovaniya.* Tver': TvGU, 1998: 59-73.

Статья поступила в редакцию 18.07.25

УДК 81-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-483-486

***Simutova O.P.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of German Philology and Methods of German Language Teaching, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: simutova-o@rambler.ru*

TO THE QUESTION OF THE PECULIARITIES OF THE TRANSFER OF SPECIFIC VOCABULARY FROM THE FIELD OF PSYCHIATRY FROM GERMAN INTO RUSSIAN. The article presents a study of features of the transfer of medical vocabulary from the field of psychiatry on the material of texts on psychosocial therapy and pharmacotherapy. The work reveals the specifics of the lexical content of medical text and to determine features of the transfer of this vocabulary into Russian. As a result of the study, it is found that in medical texts devoted to the treatment of obsessive-compulsive disorder, a fairly large number of multicomponent terms that are translated by finding a dictionary or variant correspondence as a result of tracing or simple substitution. A number of abbreviations are translated into Russian using their corresponding equivalents, but most of the lexical abbreviations are transferred into the target language in their original form with a transcript in German. In some cases, there are difficulties with the translation of equivalentless vocabulary, which lead to the need to resort to explication.

Key words: **medical text, term, explication, abbreviation, calque, dictionary correspondence, variant correspondence, abbreviation**

***О.П. Симутова,** канд. филол. наук, доц., зав. каф. немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: simutova-o@rambler.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕДАЧИ СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ИЗ ОБЛАСТИ ПСИХИАТРИИ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена исследованию особенностей передачи медицинской лексики из области психиатрии на материале текстов по психосоциальной терапии и фармакотерапии. Предпринята попытка изучить специфику лексического наполнения медицинского текста и определить особенности передачи данной лексики с немецкого языка на русский. В результате исследования было выявлено, что в медицинских текстах, посвященных вопросам лечения обсессивно-компульсивного расстройства, достаточно большое количество многокомпонентных терминов, которые переводились путём нахождения словарного или вариантного соответствия в результате калькирования или простой подстановки. Ряд аббревиатур передавался на русский язык соответствующими эквивалентами, но большая часть лексических сокращений переносилась в текст переводящего языка в оригинальной форме с расшифровкой на немецком языке. В отдельных случаях были сложности с переводом безэквивалентной лексики, вследствие чего возникала необходимость прибегнуть к экспликации.

Ключевые слова: **медицинский текст, термин, экспликация, сокращение, калькирование, словарное соответствие, вариантное соответствие, аббревиатура**

Перевод медицинских текстов давно привлекает интерес лингвистов-переводчиков. В первую очередь это связано с процессом глобализации в мире. Обмен опытом, знаниями, идеями с зарубежными коллегами в области медицины требует от переводчика профессионального похода к передаче документации, инструкций и всевозможных руководств, связанных с определённой медицинской направленностью. Появление новых узкоспециализированных областей в медицине, специального исследовательского оборудования, выявление редких заболеваний, внедрение новейших препаратов способствуют расширению медицинского лексикона и вызывают потребность в адекватной передаче информации с иностранного языка на русский язык. Психиатрия на сегодняшний день является передовой областью медицины, которая занимается психическими заболеваниями человека, способами лечения, действием препаратов. В текстах по психиатрии содержится много когнитивной информации, которая передаётся с помощью терминов, аббревиаций, сокращений, специальной лексики, неверное истолкование которых может привести к непоправимым последствиям. Несмотря на множество работ, посвящённых проблемам перевода медицинских текстов, передача лексических единиц с языка оригинала на русский язык остаётся недостаточно изученной и вызывает растущий интерес у переводчиков. Исходя из этого, актуальность исследования обусловлена общенаучным интересом к проблеме передачи специфических лексических единиц из области психиатрии с немецкого языка на русский язык.

Цель работы заключается в выявлении особенностей передачи медицинской лексики из области психиатрии на материале текстов по психосоциальной терапии и фармакотерапии. В качестве объекта исследования была отобрана лексика из медицинского руководства по лечению обсессивно-компульсивного расстройства, в котором отражены результаты научных работ немецких докторов. Чтобы достичь поставленной цели, необходимо решить следующие задачи: рассмотреть понятие «медицинский текст», его лексическую структуру и определить способы передачи специфической лексики из области психиатрии с немецкого языка на русский.

Методика исследования была комплексной и включала в себя следующие методы: анализ теоретических источников для получения подробной информации по изучаемой проблеме; метод сплошной выборки в целях подбора материала для эмпирической части; описательно-аналитический метод, чтобы проанализировать отобранную лексику; статистический метод для подсчета результатов исследования.

Научная новизна заключается в попытке рассмотреть лексику из области психосоциальной терапии и фармакотерапии и определить специфику передачи медицинской лексики из области психиатрии с немецкого языка на русский.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты расширяют уже существующие в науке подходы к передаче специфической лексики медицинской тематики. Теоретические положения могут способствовать изучению проблем перевода лексических единиц из области психиатрии и фармакотерапии с немецкого языка на русский.

Практическая значимость состоит в возможности использования полученных результатов исследования при разработке и чтении лекционных курсов по переводу специальных текстов медицинской направленности, а также при подготовке к семинарским занятиям в рамках учебных дисциплин по теории и практике перевода и спецкурсов по переводу с немецкого языка на русский.

К медицинским текстам относится материал, в котором содержится информация, касающаяся здоровья человека. Это может быть научная медицинская публикация, предназначенная для специалистов из определённой области медицины, либо информативная статья, доступная широкому кругу пользователей. «В основе медицинского профессионального языка лежит медицинская терминология – система понятий, обозначающих состояния и процессы, протекающие в человеческом организме, болезни и их проявления, методы диагностики, профилактики и лечения заболеваний, медицинское оборудование, лекарственные средства» [1, с. 216]. Перевод текстов медицинской тематики относится к отраслевому переводу и вызывает определённые трудности. К основным проблемам перевода следует отнести перевод терминов, сокращений, аббревиатур, заимствований (англицизмов, латинизмов), перевод эпонимов. Работая над текстом перевода, переводчик должен учитывать «особенности языковой системы и узуса исходного языка и языка перевода, обращая внимание на соответствия и трансформации, относящиеся ко всем языковым уровням» [2, с. 140].

Переводческим аспектом лексики из области медицины занимались такие лингвисты, как Маджаева С.И., Абросимова Н.А., Пивоварова Л.Н., Тележко И.В., Солнцев Е.М. и др. Специфика перевода отраслевых текстов отражена в трудах Хайруллина В.И., Татаринова В.А., Простониной О.В., Швейцера А.Д., Борисова В.В.

В данной работе были рассмотрены особенности передачи специфической лексики из области психиатрии с немецкого языка на русский. Работая над эмпирической частью исследования, необходимо было опираться на классификацию переводческих трансформаций В.Н. Комиссарова [3]. Рассматривая способы передачи сокращений, мы использовали классификацию, разработанную В.В. Борисовым [4]. В качестве материала для анализа были выбраны два раздела из медицинского руководства по обсессивно-компульсивному расстройству «S3-Leitlinie Zwangsstörungen – Langversion, K. 5 Ergänzende psychosoziale Therapien «Дополнительные психосоциальные методы лечения». K. 6 Pharmakotherapie «Фармакотерапия» [5]. Для адекватной передачи терминов и аббревиаций были использованы Большой немецко-русский и русско-немецкий медицинский словарь [6] и Большой немецко-русский словарь под руководством О.И. Москальской [7].

В проанализированных разделах медицинского руководства значительное место занимают многокомпонентные термины, состоящие из двух или нескольких слов, при переводе которых необходимо соотнести их с областью психиатрии и найти эквивалентное соответствие в языке перевода. Многие из них имеют словарное соответствие, при их переводе применялась калька, в результате которой части лексической единицы заменялись их буквальными соответствиями в переводящем языке. Например, *die Kunsttherapie* («художественная терапия»), *die Monotherapie* («монотерапия»), *die Arbeitstherapie* («трудотерапия»), *die Theatertherapie* («театральная терапия»), *die Tanztherapie* («танцевальная терапия»), *die Musiktherapie* («музыкальная терапия»), *die Ergotherapie* («эрготерапия, трудотерапия»), *das Stressmanagement* («управление стрессом»), *das Selbstbewertungsinstrument* («инструмент самооценки»), *die Umweltfaktoren* («факторы окружающей среды»), *die Kontextfaktoren* («контекстные факторы»), *die Körperfunktion* («функция организма»), *die Erhaltungstherapie* («поддерживающая терапия»), *der Ausdauersport* («вид спорта на выносливость»), *die Akutphase* («острая фаза»), *die Rückfallprophylaxe* («профилактика рецидива»), *das Behandlungskonzept* («план лечения»), *die Handlungsfähigkeit* («дееспособность»), *die Arbeitsfähigkeit* («работоспособность»), *der Denkinhalt* («содержание мышления»), *die Zwangsdanken* («навязчивые мысли»), *die Symptomreduktion* («снижение симптомов»), *die Lebensqualität* («качество жизни»), *die Handlungsstrategie* («стратегия действий»), *die Handlungskompetenz* («компетенция действия»), *der Therapieerfolg* («терапевтический успех»), *die Therapieformen* («терапевтические формы»), *das Beobachtungsverfahren* («метод наблюдения»), *die Ergebnisevaluation* («оценка результатов»), *der Therapieabbruch* («отмена терапии»), *die Nebenwirkung* («побочный эффект»), *die Rollenskripten* («скрипты ролей»), *die Suizidgedanken* («мысли о суициде»).

Иногда перевод многосоставных терминов из области психиатрии осуществлялся путем нахождения однозначного соответствия в словаре переводящего языка с помощью простой подстановки. Например, *die Zwangsstörung* – Обсессивно-компульсивное расстройство (ОКР) (психическое расстройство, в клинической картине которого навязчивые мысли (обсессии) и повторяющиеся действия (компульсии)). Или die *Heilmittelverordnung* («назначение физиотерапевтических процедур»), *die Nervenheilkunde* («неврология»), *die Pillenplacebo* («таблетки-плацебо»).

В ходе работы над эмпирическим материалом некоторые термины были переданы с помощью вариантного соответствия. Например, для перевода слова *die Angsstörung* в словаре предлагаются такие варианты как *«невроз страха», «невроз тревоги»*. Однако в нашем случае мы использовали наиболее походящий к данному тексту перевод *«тревожное расстройство»*. Или *der Therapieabbruch*, где среди возможных вариантов перевода – *«прекращение лечения», «отмена препарата», «отмена терапии»* – переводчик прибегнул к последнему как наиболее точно передающему информацию в этом контексте. Рассмотрим еще один перевод термина, при котором применялось вариантное соответствие – *die Gesundheitserziehung*. В медицинском тексте данный термин возможно перевести как *«гигиеническое воспитание»* или *«санитарно-просветительская работа»*. В переводимом контексте наиболее удачно подходит второй вариант

перевода. Термин *das Verhaltensmuster* также передан с помощью простой альтернативной подстановки в пользу более употребительного в переводящем языке термина *«модель поведения»*. В случае с термином *das Heilmittel* контекстуально ближе при переводе был подобран вариант *«лечебное средство»*, хотя термины *«лекарство» и «медикамент»* наиболее частотны в употреблении. *Die Bezugsperson* имеет несколько вариантов перевода, однако в медицинских текстах данная лексема обозначает *«лицо, ухаживающее за пациентом»*. Термин *die Blutungsneigung* можно перевести как *«склонность к кровотечениям», «склонность к гипокоагуляции»*, но вариант перевода *«кровоточивость»* контекстуально лучший аналог в данном случае.

При передаче безэквивалентных терминов использовалась лексическая трансформация – калькирование, в результате которой сложное слово переводилось покомпонентно. Например, *die Heilmittelrichtlinien* («программа лечения»), *Zwangssymptomatik* («обсессивно-компульсивная симптоматика»).

В отдельных случаях для передачи значения безэквивалентной лексической единицы применялась экспликация (развёрнутое описание слова), например *das Hirnleistungstraining* («тренинг, ориентированный на улучшение производительности мозга»), *Ausdauersportgruppe* («группа, занимающаяся видами спорта на выносливость»).

Большинство терминов, обозначающих названия медицинских препаратов для лечения психических расстройств, заимствованы из латинского языка (латинизмы) и передавались с исходного языка на переводящий язык посредством транслитерации. Например, *Sertralin* («сертралин»), *Escilopram* («эсцилопрам»), *Fluoxetin* («флуоксетин»), *Fluvoxamin* («флувоксамин»), *Paroxetin* («пароксенин»), *Citalopram* («циталопрам»), *Clomipramin* («кломипрамин»), *Midazolam* («мидазолам»), *Ketamin* («кетамин»), *Escitalopram* («эсциталопрам»), *Venlafaxin* («венлафаксин»).

Направление в медицине *психосоматика (die Psychosomatik)* и лечение посредством применения лекарственных средств *фармакотерапия (die Pharmakotherapie)* были переданы на русский язык с помощью транслитерации.

Особое внимание следует уделить способам перевода аббревиатур. Аббревиация как языковое явление исследовалась многими учёными-лингвистами. К ним относятся М.Д. Степанова, П.Н. Алексеева, Е.А. Земская, О.С. Ахманова, В. Фляйшер, В.В. Борисов и др. Так, Е.А. Земская считает, что «аббревиация – сложение усечённых основ или полных основ» [8, с. 185]. По мнению В.В. Борисова, аббревиатура – это «буква или короткое сочетание букв, имеющих алфавитное сходство с исходным словом или выражением и используемых вместо этого слова или выражения для краткости» [11]. В.И. Ярцев определяет аббревиатуру как «существительное, состоящее из усечённых слов, входящих в исходное словосочетание, или из усечённых компонентов исходного слова» [9, с. 9]. Так или иначе, интерпретаций понятия аббревиации в научной литературе достаточно много. Почти каждый исследователь предлагает свою классификацию перевода аббревиатур. В немецком языке классификацией аббревиатур занимались такие учёные, как В. Фляйшер, А. Штайнхауэр, Г. Бельман, Х. Бергштром-Нильсен. Расшифровка аббревиатур нередко вызывает достаточно трудностей. Если одни знакомы переводчику, то для передачи других необходимы специализированные словари. А если в словарях отсутствует расшифровка аббревиатуры, то необходимо знать правила передачи смысловой стороны аббревиатуры. На основе проанализированной литературы можно сделать вывод, что практически все лингвисты, занимавшиеся переводом аббревиатур, сошлись в следующей схеме перевода данных языковых единиц:

1) передача содержания аббревиатуры соответствующими средствами переводящего языка (нахождение аналога или эквивалента);

2) перенос аббревиатуры в текст переводящего языка, где сохраняется форма полностью или частично (транскрипция, транслитерация);

3) перенос аббревиатуры в текст переводящего языка в оригинальной форме.

В нашем исследовании перевод некоторых аббревиатур передавался с помощью нахождения полного соответствия в переводящем языке:

Y-BOCS (The Yale-Brown Obsessive-Compulsive Scale). Перевод аббревиатуры передается при нахождении полного соответствия в переводящем языке – *Обсессивно-компульсивная шкала Йеля-Брауна.*

Встречались аббревиатуры, которые передавались прямым соответствием в переводящем языке с помощью простой подстановки, такие как:

OCD – Obsessive-Compulsive disorder («Обсессивно-компульсивное расстройство (ОКР)»);

RCTs – Randomized Controlled Trials. Аббревиатура расшифровывается как «Рандомизированные контролируемые исследования (РКИ)»;

ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit («Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ)»);

SSRI – Selektive Serotonin-Wiederaufnahmehemmer («Селективные ингибиторы обратного захвата серотонина (СИОЗС)»);

ICD – Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten («Международная классификация болезней, предназначенная для кодирования медицинских процедур и операций (МКБ)»);

KVT – Kognitive Verhaltenstherapie («Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ)»);

KT – Kognitive Therapie («Когнитивная терапия (КТ)»);

ADH – Antidiuretisches Hormon («Антидиуретический гормон (АДГ)»).

Были выявлены аббревиатуры, которые передавались как в оригинале, так как отсутствовал их эквивалент в переводящем языке. Данные аббревиатуры сопровождались расшифровкой на языке оригинала с переводом на русский язык. Приведем примеры:

DGPPN – аббревиатура, отражающая реалию. В немецком языке расшифровывается следующим образом: *Die Deutsche Gesellschaft für Psychiatrie und Psychotherapie, Psychosomatik und Nervenheilkunde*. Эквивалент аббревиатуры в русском языке отсутствует, передается как в оригинале и переводится следующим образом *«Немецкое общество психиатрии и психотерапии, психосоматики и неврологии»*. Приведем примеры подобных аббревиатур, некоторые из которых заимствованы из английского языка:

SGB – Sozialgesetzbuch («Социальный кодекс»);

MBOR – Medizinisch-berufliche Rehabilitation («Медико-профессиональная реабилитация»);

COPM – Canadian Occupational Performance Measure («Канадская оценка выполнения деятельности»);

OSA – Occupational Self-Assessment («Профессиональная самооценка»);

IC – Interessencheckliste («Контрольный список ценностей»);

AMPS – Assessment of Motor and Process Skills («Экспертная оценка двигательных и технических навыков»);

O-AFP – Osnabrücker Arbeitsfähigkeitenprofil («Профиль трудоспособности граждан г. Оснабрюка»);

ADL – Aktivitäten des täglichen Lebens («Занятия повседневной деятельности»).

Итак, в настоящей статье мы рассмотрели понятие «медицинский текст»; выявили, что в разделах по психосоциальной терапии и фармакотерапии превалируют многокомпонентные термины (61 лексическая единица) и содержится значительное количество лексических сокращений-аббревиатур (18 единиц); определили особенности передачи специфической лексики из области психиатрии.

В заключение стоит отметить, что перевод медицинской лексики из области психиатрии и фармакотерапии с языка оригинала на переводящий язык является непростой задачей для переводчика. Переводчику необходимо наиболее точно и адекватно передать информацию, заложенную автором в оригинальном тексте. На основе проведённого анализа следует вывод, что медицинский текст, рассматривающий проблемы и лечение обсессивно-компульсивного расстройства, изобилует терминами, которые в 78% переводятся путём нахождения однозначного или вариантного соответствия. Что касается безэквивалентной лексики, то для её передачи применялась лексико-грамматическая трансформация – экспликация (22%). При передаче аббревиатур использовался как их перенос в текст переводящего языка в оригинальной форме с русским переводом ввиду отсутствия эквивалента (57%), так и подбирался эквивалент (43%).

В качестве перспектив дальнейшего исследования предполагается продолжить рассмотрение переводческих проблем, связанных с передачей лексических единиц из медицинских текстов с немецкого языка на русский язык.

Библиографический список

1. Тележко И.В. Особенности перевода медицинских текстов (на примере немецкого медицинского дискурса). *Филологические науки.* Москва, 2021; № 6 (2): 214–220.
2. Солнцев Е.М. Общие и частные проблемы перевода медицинских текстов. *Вестник МГПУ.* Москва, 2010; № 9: 131–141.
3. Комиссаров В.Н. *Теория перевода*. Москва: Высшая школа, 1990.
4. Борисов В.В. *Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках.* Москва: Воениздат, 1972.
5. *Die S3-Leitlinie zur Diagnostik und Therapie der Zwangsstörungen.* Available at: https://register.awmf.org/assets/guidelines/038_017l_S3_Zwangsstörungen_2022-07.pdf
6. Марковина И.Ю., Логинова Е.В., Зубанова О.А., Ефимов А.В. *Большой немецко-русский и русско-немецкий медицинский словарь.* Москва: Живой язык, 2009.
7. Лепинг Е.И., Филичева Н.И., Цвиллинг М.Я. и др. *Большой немецко-русский словарь:* в 3. т. Москва: Русский язык, 2002.
8. Земская Е.А. *Современный русский язык. Словообразование.* Москва: Флинта, 2012.
9. Ярцев В.Н. *Лингвистический энциклопедический словарь.* Москва: Большая российская энциклопедия, 2002.

References

1. Telezhko I.V. Osobennosti perevoda medicinskih tekstov (na primere nemeckogo medicinskogo diskursa). *Filologicheskie nauki.* Moskva, 2021; № 6 (2): 214-220.
2. Solncev E.M. Obschie i chastnye problemy perevoda medicinskih tekstov. *Vestnik MGLU.* Moskva, 2010; № 9: 131-141.

3. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
4. Borisov V.V. *Abbreviaciya i akronimiya. Voennye i nauchno-tehnicheskie sokrascheniya v inostrannyh yazykah*. Moskva: Voenizdat, 1972.
5. *Die S3-Leitlinie zur Diagnostik und Therapie der Zwangsstörungen*. Available at: https://register.awmf.org/assets/guidelines/038_017l_S3_Zwangsstörungen_2022-07.pdf
6. Markovina I.Yu., Loginova E.V., Zubanova O.A., Efimov A.V. *Bol'shoj nemecko-russkij i russko-nemeckij medicinskij slovar'*. Moskva: Zhivoj yazyk, 2009.
7. Leping E.I., Filicheva N.I., Cvilling M.Ya. i dr. *Bol'shoj nemecko-russkij slovar':* v 3. t. Moskva: Russkij yazyk, 2002.
8. Zemskaya E.A. *Sovremennyj russkij yazyk. Slovoobrazovanie*. Moskva: Flinta, 2012.
9. Yarcev V.N. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 2002.

Статья поступила в редакцию 17.07.25

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-486-488

Khantakova V.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Irkutsk State Agrarian University named after A.A. Ezhevsky (Irkutsk, Russia), E-mail: achinj@mail.ru*

TO THE QUESTION OF THE SEMANTIC VOLUME OF A PROPER NAME. The article is devoted to a comprehensive study of proper names functioning both in epic works and in modern society, their meanings and referential statuses. The main task of the study is to identify the semantic scope of the proper name Geser. The need to distinguish two components in the semantic volume of the proper Geser name has been proven, due to the correlation of the name with two referents: a reference to a well-known character—the hero of the national epic and a reference to a new object – a person with the name Geser or an organization with the same name. The relationship between the constituent structures in the semantic volume of the proper Geser name has been established and described. The general mechanism and conditions for updating the meanings of the name of the hero Geser in different periods of the life of society have been established. The proposed separation in the semantic volume of the name of the proper Geser two structures and the establishment of a relationship between them will be useful in the study of proper names from the epics of other cultures.

Key words: **proper name, epic name, meaning, meaning, reference, semantic transfer, culture, language personality**

В.М. Хантакова*, д-р филол. наук, проф., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: achinj@mail.ru*

К ВОПРОСУ О СМЫСЛОВОМ ОБЪЕМЕ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО

Статья посвящена комплексному изучению функционирующих как в эпических произведениях, так и современном обществе имен собственных, их смыслов и референциальных статусов. Основная задача исследования – выявить смысловой объем имени собственного Гэсэр. Доказана необходимость выделения двух составляющих в смысловом объеме имени собственного Гэсэр, обусловленная соотнесенностью имени с двумя референтами: референцией к известному персонажу – герою национального эпоса и референцией к новому объекту – человеку с именем Гэсэр или организации с таким же наименованием. Выявлена и описана взаимосвязь между составляющими структурами в смысловом объеме имени собственного Гэсэр. Установлены общий механизм и условия актуализации смыслов имени героя Гэсэр в разные периоды жизнедеятельности общества. Предложенное разделение в смысловом объеме имени собственного Гэсэр двух структур и установление взаимосвязи между ними будут полезны при исследовании имен собственных из эпосов других культур.

Ключевые слова: **имя собственное, эпическое имя, смысл, значение, референция, семантический перенос, культура, языковая личность**

Семантика имен собственных, индивидуализирующих объекты действительности и выступающих как классифицирующий знак, при достаточно долгой истории изучения и колоссальном запасе опыта их исследования остается одной из недостаточно изученных проблем в лингвистике [1]. При этом имя собственное представляет собой нечто большее, чем объект изучения в рамках универсальной оппозиции в системе имен существительных в разных языках.

В материально-звуковом комплексе имени собственного сконцентрировано гораздо больше информации, чем лишь указание на объект с его выделением из некоторой массы однородных объектов. Имя собственное не может восприниматься вне соотнесенности с теми субъектами и объектами, которые они называют [2]. Также имя собственное неотделимо от процессов и изменений, которые имеют или имели место в обществе, в котором человек наделяет или наделял себя важные для него объекты мира именами. При этом смысл имени собственного аккумулирует в себе определенный объем признаков, становясь языковой единицей со «скрытой дескрипцией» [3, с. 323] и с расширенным смысловым объёмом.

Одним из элементов скрытой дескрипции имени собственного является, на наш взгляд, информация о фактах истории и культуры народа, влияющих на формирование смыслового объема языковых единиц, в том числе и имен собственных. В связи с этим логично предположить, что в результате лингвистического описания имени собственного выявляются культурно значимые смыслы о традициях народа и общества.

Особый интерес с этой точки зрения представляют имена собственные из эпических произведений, которые становятся все более употребительными в современном обществе и определенным образом участвуют в формировании ценностных установок человека, регулируют его жизнь и поведение. При этом некоторые вопросы выражения значимых культурно-исторических смыслов имени собственного, востребованность и условия их актуализации в современном мире остаются всё еще не решенными. Обсуждение этих вопросов определяет актуальность настоящего исследования, включенного в контекст научного осмысления взаимосвязи языка, истории общества, культуры и языковой личности.

Научная новизна данного исследования заключается в комплексном изучении функционирующих как в эпических произведениях, так и современном обществе имен собственных, их смысловые характеристики и референциальный статус. Новым является выделение двух структур в смысловом объеме имени собственного Гэсэр. Элементом новизны является обращение к историко-культурологическим данным при определении смыслов имени Гэсэр, раскрывающих качества носителя имени – национального героя известного бурятского эпоса «Гэсэр» [4]. Объектом настоящего исследования является имя собственное Гэсэр, центральное в бурятском героическом эпосе с расширенным смысловым объёмом и выбираемое в настоящее время носителями языка в качестве имени людей и наименования организаций. Предметом обсуждения являются смыслы имени Гэсэр, механизм их взаимодействия и условия актуализации в языковом пространстве современности.

Цель исследования заключается в выявлении и структурировании смыслового наполнения имени собственного Гэсэр, выявлении механизма и условий одновременного выделения и актуализации его смыслов. Достижение поставленной в данной статье цели предполагает решение следующих задач: 1. Структурирование смыслового объема имени Гэсэр с учетом его референциальных статусов; 2. Выявление культурно и исторически значимых смыслов имени собственного Гэсэр и определение условий их актуализации с учетом потребностей использования имени в настоящее время; 3. Определение механизма интеграции компонентов в смысловом объеме имени Гэсэр и возможности появления новых смыслов. Для достижения поставленной цели используются следующие методы исследования: метод компонентного анализа, анализ дефиниций, контекстуальный анализ, интерпретация фактологического материала, сравнительно-сопоставительный анализ, наблюдение. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что решение поставленных задач и выводы о необходимости выделения в смысловом объеме двух структур и взаимосвязи между ними могут внести уточнения при дальнейшей разработке теории имени собственного и его значения, являющего предметом непрекращающейся дискуссии в науке [5, с. 140]. Практическая значимость статьи видится в том, что представленный анализ смыслового объема имени собственного Гэсэр может найти применение в вузовских спецкурсах и семинарах по теории языка, лексикологии, семантике, лингвокультурологии.

Теоретико-методологическую базу описания имени собственного Гэсэр составляет понимание имени собственного как специфических единиц языка, несущих в себе его национально-культурные смыслы и откликающихся на происходящие в обществе события и изменения. В качестве методологического принципа исследования имени собственного избирается принцип интеграции значений в едином целом – в смысловом объеме имени Гэсэр. Это базовое основание семантической организации языка вообще и его единиц в частности (в том числе и имен собственных) часто недооценивается, вследствие чего разные смысловые компоненты содержания имени собственного рассматриваются в изоляции друг от друга. Принцип интеграции прослеживается не только в простом суммировании компонентов смыслового объема имени собственного, но и в достаточно сложном взаимодействии между ними. Во взаимодействии компонентов смыслового объема имени Гэсэр имеет место как одновременное, так и последовательное включение его смыслов, которые могут актуализироваться и практически мгновенно «выключаться» или продолжать оставаться в

фокусе внимания, «испытывая» при этом частичное или нередко полное переосмысление.

Обращаясь к анализу смыслового объема имени Гэсэр, следует в первую очередь признать и принять интеграцию смыслов, связанных с двумя разными референтами. Речь в данном случае идет, прежде всего, о смыслах, обусловленных процессом референции к известному персонажу, герою национального эпоса. Однако эти смыслы отражают только лишь одну часть смыслового объема рассматриваемого имени собственного, поскольку есть другой комплекс смыслов, связанный с соотнесенностью имени Гэсэр с конкретным референтом, конкретным человеком в конкретной ситуации [6, с. 61].

Данное обстоятельство позволяет определить структуру смыслового объема имени собственного Гэсэр как двусоставную. Для определения первой составляющей структуры смыслов имени собственного Гэсэр представляется вполне целесообразным ввести вслед за известным российским исследователем понятие дискурсивного референта [7, с. 390], образующего вокруг имени собственного национально-культурное пространство, единое и общее для всех членов общества. Включение в анализ смысла имени собственного Гэсэр дискурсивного референта делает «доступной для сознания информацию необходимую для его определения [там же, с. 390]. Дискурсивный референт отсылает к дискурсу о герое национального бурятского эпоса «Гэсэр» в стихах [4], открывая тем самым слой смыслов, заложенных в имени собственном.

Для выявления заложенных в имени собственном Гэсэр смысловых компонентов обратимся к фрагментам переведенного с бурятского языка эпоса героического «Гэсэр» на русский язык. Так, для характеристики Гэсэра используются имена прилагательные *бесстрашный, могучий, меткий*, *воинственный* и др., например: 1. «…бьется с бесом Гэсэр бесстрашный» [4, с. 295]; 2. «Бьется насмерть с Гэсэром могучим девять суток свирепый бес» [там же, с. 296]; 3. «Превосходный, меткий стрелок» [там же, с. 269]; «И тогда-то Гэсэр воинственный принимает свой облик истинный» [там же, с. 383]. Смыслы *«бесстрашие»* и *«сила»* выражаются через интегрированную семантику следующих предложений и участвуют в идентификации персонажа эпоса: «Смертоносен его удар!» и «Гэсэр не ведает страха» [там же, с. 277]. Так, актуализацией смысловых компонентов *«бесстрашие»* и *«сила»* в приведенных предложениях создается важная дополнительная информация о персонаже эпоса. Лексемой *смертоносен,* определяемой как «лишающий жизни, несущий смерть» [8] и обладающей высокой, стилистической окраской, описывается не только сила и мощь героя. Отметим, что одновременно со значением «лишающий жизни, несущий смерть» формируются смыслы об опасности связываться с ним (Гэсэром) и неминуемые негативные последствия для врагов Гэсэра в поединке или бою.

Не менее значимым для описания героя эпоса является глагольная лексема *ведать*, которая согласно словарю, имеет такие значения, как «знать, иметь сведения, испытывать» [9]. Использование глагола *ведать* с отрицательной частицей *не* в предложении «Гэсэрне ведает страха» усиливает такой смысл, как «*бесстрашие*». Здесь порождается новый смысловой оттенок – «*не только не знающий страха, но и никогда не испытывавший его ранее*».

К специфическим средствам осознания и отражения смыслов в имени собственном Гэсэр следует отнести существительные с оценочным значением *спаситель, заступник*, *победитель* в таких словосочетаниях, как «спаситель всего живого» [4, с. 298]; «заступник добра», «победитель чудовища злого» [там же, с. 301]. Сочетанием лексем *спаситель, заступник, победитель* с другими языковыми единицами словосочетаний дополняется смысловой объем имени собственного Гэсэр, превышающий содержание слов *спаситель, заступник*. Таким образом, семантическая структура использованных в героическом эпосе словосочетаний актуализирует и дополняет целую гамму смыслов имени персонажа эпоса Гэсэр, тем самым отличая его от остальных людей. Персонаж эпоса предстает человеком, готовым и способным совершать благие, благородные поступки ради людей. Все действия главного персонажа национального эпоса направлены на борьбу со злом за справедливость и за счастье всех людей. Герой действует исходя из принципов «…чтобы радость жила» у людей [там же, с. 295], «род людской от смерти избавить» [там же, с. 302], «ради правды» [там же, с. 384], «ради жизни и блага людского» [там же, с. 288].

Для защиты своего народа герой эпоса полон «непреклонной решимости» [там же, с. 277] и действует быстро. Это выражено глагольными лексемами *мчаться* и *скакать*: «Встретим недруга в нашем краю – сокрушим его в быстром бою!» – так решили твердо и строго и помчались во весь опор» и «Сила зла побеждала порою, но скакал я навстречу бою» [там же, с. 288].

Кроме перечисленных выше качеств национального героя Гэсэра, его смысловой объем дополняется такими смыслами, как «*ум*», «*прозорливость*». В произведении подчеркивается, что герой Гэсэр обладает ценным для человека «сокровищем – чистым сердцем, умом прозорливым» [там же, с. 288]. Понимая, что одному ему не одолеть врага, он обращается к своим родным, к силе своего рода: «Я прошу: помогите спасти человечество на земле, укажите к победе пути, чтобы жизнь не погасла во мгле, дайте недруга одолеть» [там же, с. 290]. Подчеркнем также, что главного персонажа эпоса отличает любовь к родной земле, поэтому он, какие бы дальние походы не предпринимал, постоянно возвращается к родным кочевьям, к своим родным и семье.

Таким образом, анализ смыслового объема имени Гэсэр, выявленного в результате отсылки к дискурсу о герое эпоса, позволяет рассматривать его имя как важный источник информации о национальном герое, его взглядах на окружающий мир, аксиологических установках, морально-этических нормах, образе жизни и роде его занятий. Совокупность таких смыслов формирует национально-культурное пространство вокруг имени Гэсэр, единое и общее для всех членов общества.

Вторая составляющая смыслового объема имени собственного Гэсэр очерчивает другое пространство, личное для конкретного носителя имени. Вполне очевидно, что при функционировании имени Гэсэр в современных дискурсивных практиках происходит перенос некоторых смыслов, свойственных имени главного персонажа эпоса, на имя нового референта. Данное обстоятельство объясняется тем, что определенные качества национального героя Гэсэра остаются востребованными обществом на всех стадиях его развития. Именно данное обстоятельство обусловливает, на наш взгляд, мотивационный смысл выбора имени персонажа эпоса Гэсэра носителями языка в современных условиях. В связи с этим вполне логично предположить высокую степень идентичности смысловых объемов имени национального героя Гэсэра и имени нового референта.

Однако, подобно истории, которая «не знает повторений» и «любит новые, непредсказуемые дороги» [10], присущие смысловому объему имени героя национального эпоса компоненты претерпевают определенные изменения при переносе на имя нового референта: это могут быть модификация или частичное переосмысление, расширение или конкретизация смыслов исходного имени собственного Гэсэр, героя национального эпоса. Ведь каждая эпоха имеет свое понимание и трактовку смыслового объема имени героя Гэсэр, актуализируя, исходя из новых условий и новых событий, заложенные в нем значения. В связи с этим логично считать, что у имени собственного, нового референта, в современных условиях конструируется свой смысловой объем с особенным воплощением имеющейся информации о национальном герое Гэсэра. Имя нового референта формирует личное пространство, поскольку «приписывание», перенос и актуализация значений из смыслового объема имени героя эпоса могут определяться социумом, в котором живет и действует человек как часть социума. Смысловое наполнение имени собственного Гэсэр детерминировано временем и местом его функционирования. Так, смысловое наполнение имени героя Гэсэр может по-разному проявляться и актуализироваться в разные периоды жизнедеятельности общества, в разных ситуациях, порой кажущихся никак не связанными друг с другом (как, например, проявление силы и храбрости в рукопашном бою с противником или за шахматной доской). Тем не менее есть общие смыслы и общий механизм их актуализации, что позволяет принять точку зрения о том, что в имени собственном «передаваемая им мысль отражает единство общего и отдельного и отражает обе стороны действительности одновременно» [11, с. 78].

В нашем случае речь может идти о единстве двух составляющих структуры смыслов имени собственного Гэсэр, где первая составляющая отсылает к смысловому наполнению имени главного персонажа эпоса, а вторая – к смыслам конкретного референта современности: конкретного человека с именем Гэсэр в современной ситуации или организации или фирмы (например, наименование охранного агентства «Гэсэр»). При этом будь то имя человека или наименование организации (фирмы, агентства), основная функция состоит в том, чтобы индивидуализировать их присвоением им качеств лидеров, справедливых и уважаемых в обществе людей, физически и социально престижных, обладающих силой и храбростью, чтобы защитить себя и других и быть на страже порядка.

Две составляющие структуры смыслов имени собственного Гэсэр необходимы друг другу, более того, они обоюдно обусловливают друг друга. Ни смыслы, присущие имени героя эпоса, ни значения, свойственные имени человека, или наименования организации (фирмы, агентства) в новых дискурсивных употреблениях не могут в своей изолированности передать достаточно полно информацию, заложенную в имени Гэсэр. Эта информация может обнаруживаться в «диалогическом» отношении смыслов двух составляющих структуры смыслового объема имени собственного Гэсэр. На наш взгляд, их связь такова, что если не используется имя собственное в новых дискурсивных практиках, то проблематичным становится перенос и актуализация культурно и исторических значимых смыслов имени Гэсэр в пространстве и времени, из поколения в поколение. И если не будет использоваться имя персонажа эпоса в современных условиях, то есть опасение утраты культурно и исторически значимых смыслов для общества.

Смыслы обеих составляющих в структуре имени собственного Гэсэр разнородны, диффузны, их взаимодействие не всегда «лежит» на поверхности, они отделены друг от друга, несмотря на невидимую связь между ними. Ни регулярное употребление имени Гэсэр в обществе, ни известность героя и его поступков, ни оценочная нагруженность анализируемого имени собственного сами по себе не способствуют актуализации его смыслов. Для этого необходимы экстраординарные, «взрывные» события, «вторжение» которых в привычный уклад жизни влечет опасность для общества. Они и становятся катализатором, условием актуализации смыслов, заключенных в имени героя эпоса. По всей своей сути имена собственные известных личностей, национальных героев связаны с известными событиями, фактами, сложными драматическими периодами жизни общества, которые возникают в исторически взрывные эпохи, выплескивающие «на поверхность «великих людей», то есть актуализируют мир собственных имен» [10].

Таким образом, проанализированный нами материал позволил выявить у имени собственного Гэсэр достаточно богатый смысловой объем и определить его структуру как двусоставную, обусловленную соотнесенностью имени с двумя

разными референтами: референцией к известному персонажу – герою национального эпоса и референцией к новому объекту – человеку с именем Гэсэр или организации с таким же наименованием. Высокая степень идентичности компонентов двух составляющих в структуре смыслового объема имени Гэсэр обеспечивает их объединение и взаимодействие между собой. Взаимосвязь между двумя составляющими структурами в смысловом объеме имени собственного Гэсэр существенна и необходима для каждой из них и обусловлена следующими факторами. Во-первых, возможностью передачи из поколения в поколение смыслов, участвовавших в формировании национально-культурного пространства вокруг имени героя национального эпоса Гэсэр. Во-вторых, отсылка к смыслам имени персонажа национального эпоса способствует конструированию смыслового объема имени нового референта с особенным воплощением имеющейся информации о национальном герое, его аксиологических установках, морально-этических нормах и образе жизни. В-третьих, изучение взаимодействия смыслов двух составляющих в смысловом объеме имени Гэсэр может оказывать влияние на формирование взглядов человека и его поведение в сложные драматические периоды жизни общества: «взрывные» события могут иметь место во множестве различных ситуаций и в разные периоды жизнедеятельности общества.

Результаты настоящего исследования вносят определенный вклад в разработку теории имени собственного. Перспектива дальнейших изысканий видится в анализе и осмыслении проявления культурно и исторически значимых смыслов имени собственного в разных национальных картинах мира.

Библиографический список

1. Нахимова Е.А. Дискуссия о статусе и семантике имени собственного. *Политическая лингвистика*. 2010; № 1 (31): 171–174.
2. Суперанская А.В. *Структура имени собственного (Фонология и морфология)*. Москва: Наука, 1969.
3. Арутюнова Н.Д. Семантическая структура и функции субъекта. *Известия Ан СССР*. Серия литературы и языка. 1979; Т. 38, № 4: 323–334.
4. Гэсэр. Бурятский героический эпос. *Сводный текст Намжила Балдано*. Перевод с бурятского С. Липкина. Москва: Издательство «Художественная литература», 1972.
5. Харитончик З.А. Семантическая неопределенность имен собственных, или что значит «Ты – настоящий Эйнштейн!» *Знаки языка и смыслы культуры:* сборник научных трудов, посвященный памятному юбилею Вероники Николаевны Телия. Москва; Тамбов, 2020: 140–147.
6. Рут М.Э. Антропонимы: Размышления о семантике. *Известия Уральского государственного университета*. 2001; № 20: 59–64.
7. Черняк А.З. *Семантика референции и значения собственных имен*. Москва: Ленанд, 2020.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва: ИТИ Технологии, 2006.
9. *Словарь русского языка*: в 4 т. 1985–1988. Москва: Русский язык, 1985; Т. 1.
10. Лотман Ю.М. *Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история.* Available at: http://your-healthy-lifestyle.ru/bazedova-bolezn/bazedova-bolezn-sinonimyhttps://www.litres.ru/book/uriy-mihaylovich-lot/vnutri-myslyaschih-mirov-chelovek-tekst-semiosfera-is-10991641/
11. Щербак А. С. Ономастические категории: соотношение языковых и когнитивных структур. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2012; № 4: 78–83.

References

1. Nahimova E.A. Diskussiya o statuse i semantike imeni sobstvennogo. *Politicheskaya lingvistika*. 2010; № 1 (31): 171-174.
2. Superanskaya A.V. *Struktura imeni sobstvennogo (Fonologiya i morfologiya)*. Moskva: Nauka, 1969.
3. Arutyunova N.D. Semanticheskaya struktura i funkcii sub`ekta. *Izvestiya An SSSR*. Seriya literatury i yazyka. 1979; T. 38, № 4: 323-334.
4. G`es`er. Buryatskij geroicheskij `epos. *Svodnyj tekst Namzhila Baldano*. Perevod s buryatskogo S. Lipkina. Moskva: Izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura», 1972.
5. Haritonchik Z.A. Semanticheskaya neopredelennost' imen sobstvennyh, ili chto znachit «Ty – nastoyaschij `Ejnshtejn!» *Znaki yazyka i smysly kul'tury:* sbornik nauchnyh trudov, posvyaschennyj pamyatnomu yubileyu Veroniki Nikolaevny Teliya. Moskva; Tambov, 2020: 140-147.
6. Rut M.`E. Antroponimy: Razmyshleniya o semantike. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2001; № 20: 59-64.
7. Chernyak A.Z. *Semantika referencii i znacheniya sobstvennyh imen*. Moskva: Lenand, 2020.
8. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: ITI Tehnologii, 2006.
9. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. 1985-1988. Moskva: Russkij yazyk, 1985; T. 1.
10. Lotman Yu.M. *Vnutri myslyaschih mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya.* Available at: http://your-healthy-lifestyle.ru/bazedova-bolezn/bazedova-bolezn-sinonimyhttps://www.litres.ru/book/uriy-mihaylovich-lot/vnutri-myslyaschih-mirov-chelovek-tekst-semiosfera-is-10991641/
11. Scherbak A. S. Onomasticheskie kategorii: sootnoshenie yazykovyh i kognitivnyh struktur. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2012; № 4: 78-83.

Статья поступила в редакцию 15.07.25

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-488-491

Hartung V.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: vgerasimv@mail.ru*
Beletskaya A.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: allabeletskaya@yandex.ru*

LANGUAGE STRATEGIES OF COMMERCIAL ADVERTISING TEXTS WITH ELEMENTS OF SOCIAL AGENDA. The article is dedicated to current issues of text linguistics and examines the linguistic features and rhetorical strategies used in advertising texts of a hybrid nature representing examples of commercial advertising with elements of a social agenda. The study is based on advertising texts of English and international brands used in advertising campaigns of the last decade. The objective of the work is a linguistic analysis of specific methods and techniques used in hybrid advertisements and their comparison with similar methods and techniques in purely commercial and social advertising. The relevance of the study is determined by the significant media role of advertisements, which include value-oriented concepts, as well as insufficient study of the linguistic means used in advertising texts of this type. The authors come to the conclusion that the linguistic strategies of hybrid advertising texts are of a mixed nature, reflecting features inherent in both commercial and social advertising, and rely on the contrast as the main rhetorical device.

Key words: **commercial advertising, social advertising, hybrid advertising, persuasive strategies, contrast, shock tactics**

В.Ю. Хартунг*, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: vgerasimv@mail.ru*
А.Ю. Белецкая*, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: allabeletskaya@yandex.ru*

ЯЗЫКОВЫЕ СТРАТЕГИИ КОММЕРЧЕСКИХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ С ЭЛЕМЕНТАМИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОВЕСТКИ

Данная статья посвящена актуальным вопросам лингвистики текста и рассматривает языковые особенности и риторические стратегии, применяемые в рекламных текстах, носящих гибридный характер и представляющих собой примеры коммерческой рекламы с элементами социальной повестки. Исследование проводится на основе рекламных текстов англоязычных и международных брендов, использованных в рекламных кампаниях последнего десятилетия. Целью работы является лингвистический анализ конкретных приемов и техник, используемых авторами гибридной рекламы, и их сравнение с аналогичными приемами и техниками в чисто коммерческой и социальной рекламе. Актуальность исследования определяется значимой медийной ролью рекламы, включающей в себя ценностно-ориентированные концепты, а также недостаточной изученностью языковых средств, используемых в рекламных текстах такого типа. Автор приходит к выводу о том, что лингвистические стратегии гибридных рекламных текстов носят смешанный характер, отражая черты, присущие как коммерческой, так и социальной рекламе, и опираются на контраст как основной риторический прием.

Ключевые слова: **коммерческая реклама, социальная реклама, гибридная реклама, персуазивные стратегии, контраст, шоковые тактики**

В наше время медийное пространство перенасыщено рекламными сообщениями различных типов, в результате чего создатели коммерческой рекламы вынуждены вступать в жесткую конкурентную борьбу за внимание потребителя. В этих условиях особенно актуальным становится использование тех стратегий, которые окажутся наиболее выигрышными в этой борьбе, апеллируя к тем концептам и понятиям, которые позволят получить наиболее яркий эмоциональный отклик. Одной из таких стратегий является обращение к социально значимым темам, таким как охрана окружающей среды, инклюзивность, гендерное и расовое

равенство и т. д. Рекламные сообщения, сочетающие коммерческие цели с обращением к общественному благу, формируют новый тип рекламного дискурса – так называемую «гибридную», или смешанную рекламу. Актуальность работы обусловлена необходимостью выявления наиболее эффективных лингвистических стратегий, позволяющих интегрировать ценностно-ассоциативные модели в традиционный рекламный дискурс.

Исследованиями языка рекламы и лингвистических рекламных стратегий занимались такие отечественные ученые, как Розенталь Д.Э., Кохтев Н.Н., Кочетова Л.А., Пирогова Ю.К., Голоднов А.В. и др.

Целью данной статьи является выявление и систематизация лексических, синтаксических и стилистических особенностей коммерческих рекламных текстов, интегрирующих социальную повестку. Объектом исследования послужили рекламные тексты англоязычных и международных компаний, взятые с официальных сайтов и из социальных сетей. Критерием отбора материала явилось сочетание явного коммерческого призыва с упоминанием значимой социальной проблемы.

Поставленная цель обусловила следующие задачи исследования:

– определить набор ключевых лингвистических маркеров гибридной рекламы;

– проанализировать функции наиболее частотных стилистических приемов;

– рассмотреть способы совмещения коммерческих и социальных персуазивных стратегий.

Научная новизна исследования заключается в детальном рассмотрении сочетания коммерческих и социальных нарративов в гибридной рекламе, выявлении принципов воздействия используемых языковых стратегий и их лексических, синтаксических и стилистических особенностей, что позволяет сделать шаг к разработке единой классификации языковых приемов, свойственных гибридной рекламе.

Теоретическая значимость исследования связана с развитием положений в области лингвистики рекламного дискурса, в частности детализацией понятия гибридной рекламы, а также систематизацией языковых стратегий на стыке коммерческой и социальной рекламы.

Практическая ценность исследования состоит в возможности использования итогов работы в курсе общей стилистики и спецкурсах по дискурс-анализу, медиалингвистике, прагматике.

В ходе исследования применен ряд методов и приемов: описательный, сравнительный методы, метод лингвистического анализа, метод дискурс-анализа.

В нашей статье мы рассматриваем исключительно текстовую составляющую гибридной рекламы, не касаясь элементов креолизации, хотя элементы иных, отличных от языкового, кодов также могут работать на гибридизацию, создавая определенных социокультурный контекст.

Рекламный дискурс как особый тип дискурса имеет единую коммуникативную цель – изменить поведение реципиента в соответствии с интенциями создателя рекламы, побуждая его действовать так, как задумано этим создателем. С этой точки зрения коммерческая реклама подобна социальной, но отличается от нее тем, какого именно действия она старается добиться от потребителя. Предметом коммерческой рекламы являются товары и услуги в самом широком смысле этого слова, а конечной целью – побуждение реципиента к приобретению рекламируемого товара для извлечения прибыли. Социальная реклама побуждает реципиента к изменениям своего поведения с целью решения проблем, стоящих перед обществом на данный момент [1, с. 251]. Посредством «повседневного информирования и идейного осведомления» социальная реклама доносит до адресата конкретные способы изменения проблемной ситуации. Таким образом, коммерческая реклама меняет экономическое поведение человека, в то время как социальная ставит своей целью изменение общественных поведенческих моделей.

С этой точки зрения гибридная реклама родственна чисто коммерческой, поскольку, эксплуатируя идеи общественного блага, она тем не менее сохраняет неизменной свою основную цель – извлечение коммерческой прибыли. Сходство гибридной рекламы с коммерческой прослеживается и в направленности на целевую аудиторию – ограниченную полом, возрастом или социальным положением маркетинговую группу, в то время как социальная реклама нацелена, как правило, на большую часть социума. Еще одной общей чертой коммерческой и гибридной рекламы является фигура рекламодателя, поскольку заказчиком всегда выступает коммерческая компания, а не государство или общественная организация, как в случае социальной рекламы.

Рекламный текст любого типа выполняет сходные функции, среди которых исследователи выделяют информационную, просветительскую, социальную и эстетическую. Однако конкретная реализация каждой функции зависит от типа рекламы и направлена на достижение различного эффекта. Информационная составляющая коммерческой рекламы содержит сведения о самом продукте и способах его приобретения. Социальная реклама информирует общество о некой стоящей перед ним проблеме, а гибридная, используя сообщение о проблеме, пытается убедить адресата, что рекламируемый продукт может сыграть роль в ее решении. Просветительская функция коммерческой рекламы позволяет распространять сведения об изменениях и нововведениях в сфере производства и потребления, в то время как социальная реклама продвигает некий набор ценностей – как традиционных, так и вызванных к жизни модернизацией общества – и в этом аспекте имеет значительное сходство с рекламой гибридной. Социальная функция рекламы любого типа подталкивает адресата к совершению некого действия, представляемого как общественно полезное и общественно одобряемое, а эстетическая апеллирует к представлению адресата о красоте, формируя некое усредненное понятие о прекрасном. Гибридные рекламные тексты характеризуются ярко выраженной лингвокреативностью, то есть творческим использованием языка, в процессе которого создаются новые языковые единицы и конструкции, а также творчески применяются и изменяются уже существующие для достижения максимального персуазивного воздействия [2, с. 11].

Гибридная реклама остается коммерческой по своей сути и целеполаганию, используя социально значимые мотивы как одну из персуазивных или даже манипулятивных стратегий воздействия. Ее целью по-прежнему остается продажа товара или услуги, а не общественное благо, и для успешного достижения этой цели гибридная реклама использует те ценностные концепты, которые уже приняты обществом как приемлемые, желательные и общественно одобряемые. Создатели гибридной рекламы делают упор на социальные тренды – актуальные изменения в общественных настроениях и поведении, затрагивающие достаточно широкий спектр тем, среди которых ключевыми являются тренды на экологическую осознанность и устойчивое развитие, инклюзивность и разнообразие, психофизическое благополучие, цифровизацию и использование виртуальных технологий и т. д. Таким образом, гибридная реклама продвигает не только сам продукт, но и создает ценностный имидж бренда как организации, заботящейся об общественном благе и честно ведущей свой бизнес.

В процессе анализа материала было выявлено, что рекламные тексты представляют собой негомогенное множество, отличаясь по длине, стилю, структуре и используемым средствам выразительности. Однако чаще всего гибридный рекламный текст представляет собой виртуальный диалог между рекламодателем и рекламополучателем, носящий убеждающий характер и содержащий маркетинговую информацию. Используемые персуазивные стратегии носят иерархизированный характер: главной является побуждение приобрести, а в качестве вспомогательных выступают рациональные (основанные на характеристиках товара и потребностях аудитории) и эмоциональные (апеллирующие к идеалам, желаниям, страхам аудитории) [3, с. 167]. Необходимо отметить, что, в отличие от традиционной коммерческой рекламы, гибридная уделяет очень незначительное внимание рациональным стратегиям и делает выраженный акцент на эмоциональных.

Этот факт позволяет некоторым исследователям говорить о применении манипулятивных стратегий в гибридной рекламе, поскольку адресат не осознает оказываемое на него скрытое воздействие и может быть невольно введен в заблуждение относительно информации, представленной адресантом. Слишком сильный эмоциональный отклик способен создать искаженное представление о мире, основанное на интерпретации данных, предложенной рекламодателем [4]. Данный вопрос не является однозначным, поскольку одни и те же коммуникативные приемы могут использоваться как для введения в заблуждение, так и для создания более яркого, выразительного и экспрессивного сообщения. Таким образом, манипулятивным является не сам прием, а его воздействующая нагрузка в конкретном коммуникативном контексте. В качестве примера рассмотрим рекламу женской спортивной одежды бренда Nike.

If we show emotion, we're called dramatic. If we want to play against men, we're nuts. And if we dream of equal opportunity, delusional… And if we get angry, we're hysterical, irrational, or just being crazy… So if they want to call you crazy, fine. Show them what crazy can do.

Данный рекламный текст не содержит информации о самом товаре, но при этом вызывает сильную эмоциональную реакцию, используя сразу несколько риторических приемов. Сюда входит использование слов-триггеров с резко выраженной отрицательной коннотацией (nuts, delusional, hysterical, irrational, crazy), синтаксический параллелизм нескольких условных предложений со схожей структурой и значением («если мы проявляем естественную реакцию, то нас оскорбляют»), использование прямого императива. Эффектом данного текста является вызванный у адресата сильный психологический дискомфорт, при этом реклама несет имплицитное сообщение о том, что рекламируемый товар позволит от этого дискомфорта избавиться.

Использование так называемых «шоковых» тактик, апеллирующих к негативным эмоциям, выводящих адресата из зоны комфорта, характерно скорее для социальной, чем коммерческой рекламы, которая традиционно стремится формировать у потребителя благополучную, гармоничную картину мира. Однако их использование в гибридной рекламе оправдано тем, что рекламируемый продукт или весь бренд в целом воспринимается как спасение от несовершенств окружающего мира, как в следующем примере рекламы продукции марки Dove, опирающемся на идею бодипозитива и множественности вариантов женской красоты.

Retouching apps hurt girls' self-esteem. Let's ban digital distortion.

Ощущение психологического дискомфорта вновь создается словом-триггером (hurt), а следующий за ним непрямой императив создает у потребителя ощущение общности с адресантом, его психологической поддержки. Рекламодатель становится не спасителем, а соратником. Трансляция идеи общности (Ты не один.) – частый прием в гибридной рекламе. Помимо непрямых императивов, на

эту идею работает использование местоимений первого лица множественного числа, примером чему может послужить реклама мебели бренда IKEA.

The planet is our only home. Let's protect it like we protect our own. Buy renewable, recycle, and reduce waste – because even small changes matter.

Этот пример рекламного текста демонстрирует также использование фонетически ориентированной стратегии, опирающейся на аллитерацию при повторе приставки re-, а также использование двойного императива. При этом непрямая императивная структура усиливает чувство общности, а прямая – подталкивает к действию.

Частое использование прямых императивов – еще одна ключевая черта, которая сближает социальную и гибридную рекламы, в то время как классическая коммерческая реклама на современном этапе старается избегать этого приема, опасаясь оттолкнуть прямым воздействием искушенного потребителя. В гибридной рекламе этот прием оправдан, поскольку на эксплицитном уровне прямые императивы призывают не приобрести товар, а изменить мир к лучшему. В нижеприведенном примере рекламы продукции Pepsi, эксплуатирующем идеи расового равенства, адресант выстраивает цепочку из четырех прямых синтаксически параллельных императивов, подкрепленных воздействием аллитерации.

Live bolder, laugh louder, love harder. Join the conversation.

Использование синтаксических повторов и синтаксического параллелизма – одна из самых частотных языковых стратегий гибридной рекламы. Во многих случаях синтаксический параллелизм используется в рамках приема контраста, примером чего служит следующая реклама IKEA.

Buy fast furniture? Or save forests for generations?

Типичная структура контраста в гибридной рекламе выглядит следующим образом: потребителю представляют некую общественную проблему как угрозу, а затем рекламируемый продукт как ответ. Языковыми маркерами при этом могут служить противительные или разделительные союзы, антонимы или парные структуры. Кроме того, гибридная реклама часто использует так называемые бинарные связки, в которых слово в начале структурного элемента противопоставляется слову в его конце [5, с. 244]. Намеренная краткость подобных сообщений усиливает эффект эмоционального воздействия.

Wrinkles are proof of laughter. Scars are proof of strength. Your face tells your story – own it (Olay).

Синтаксические повторы в гибридной рекламе создают особый ритм, оказывая на адресата дополнительный, в какой-то мере гипнотический эффект. Этот эффект может подкрепляться парцелляцией – членением текста на несколько коротких, пунктуационно и интонационно самостоятельных частей. В следующем примере этот ритм также подчеркивается множественными анафорическими повторами (all, this).

Love comes in all shapes. All sizes. All colors. All people. All families.

This is love. This is family. This is H&M.

Языковая стратегия повтора часто включает в себя слова-триггеры, которые автоматически задействуют эмоциональную реакцию, вызывают определенные ценностные ассоциации и провоцируют на желательное для рекламодателя действие. Ключевой характеристикой таких триггеров является то, что они обращаются напрямую к подсознанию, минуя сознательный уровень, а повторение усиливает желаемый эффект.

Real women. Real bodies. Real beauty. No digital distortion (Dove).

Триггером может служить не только отдельное слово, но и целая фраза. Социальная реклама задействует различные типы триггеров: эмоциональные, провоцирующие ту или иную эмоциональную реакцию, социальные, апеллирующие к чувству социальной общности или провоцирующие страх исключения, этические, обращающиеся к чувству ответственности, ургентные, создающие иллюзию необходимости срочного действия, и некоторые другие. В следующем примере задействован триггер чувства идентичности, принадлежности к определенной группе.

For those who give a damn (REI).

В роли триггеров в рекламе смешанного типа могут выступать авторские неологизмы, образованные путем слияния корней (breathwear) или авторской аффиксации (upcycled). Такие слова отличаются повышенной запоминаемостью, выделяются на фоне клише, особенно, будучи противопоставленными им, позволяют сделать сложные концепты более доступными, а также работают на уникальность и узнаваемость бренда

Skip Black Friday. Join BuyBack Friday – we'll repurchase your used furniture (IKEA).

Используемый гибридной рекламой неологизм может иметь форму аббревиатуры, придавая сложному концепту краткую, узнаваемую форму, тем самым экономя внимание потребителя, а также подчеркивая эксклюзивность бренда.

Shop BASTIS – every purchase funds forest conservation (IKEA). Аббревиатура – Buy And Save The Important Stuff.

Иногда рекламодатели переосмысливают уже имеющуюся аббревиатуру, внося в нее дополнительные смыслы и одновременно привлекая внимание к продукту. Уже известная потребителю комбинация букв привлекает внимание, а ее новое значение служит эмоциональным якорем, усиливая вовлеченность потребителя в проблему. Так, косметический бренд Unilever переосмыслил известную аббревиатуру SPF (Sun Protection Factor) как Solar Protection & Future, тем самым «озеленив» термин, привлекая тех потребителей, которые испытывают тревогу за экологическое состояние земных океанов.

Your sunscreen washes into the ocean. Choose SPF that cares for coral reefs too.

Для рекламы смешанного типа характерно употребление риторических вопросов, выполняющих эмотивно-экспрессивную функцию и привлекающих внимание адресата к освещаемой проблеме. Интерес представляет тот факт, что в гибридной рекламе риторический вопрос часто имеет не структуру общего вопроса, характерного для коммерческой рекламы, задачей которого является спровоцировать согласие потребителя с высказанной мыслью и тем самым согласие с необходимостью приобретения продукта, а структуру специального вопроса. Тем самым потребитель вовлекается в некий виртуальный диалог, в котором создается непрямой переход между проблемой и продуктом как ее решением, что создает у адресата впечатление свободного выбора и смягчает чисто коммерческий посыл рекламного текста, переводя фокус внимания с рекламируемого продукта на освещаемую проблему.

Who protects our planet? You do. Every purchase funds the fight. Vote with your wallet (Patagonia).

В данном примере риторический вопрос дает адресату возможность сделать собственный выбор в пользу более экологичной одежды и одновременно почувствовать свою личную ответственность за судьбу планеты. Использование местоимения второго лица также подчеркивает диалогичность текста, способствуя эмоциональному сближению адресата с рекламодателем и позволяя смягчить последующий прямой посыл потратить деньги, нетипичный для гибридной рекламы. Использование лексики, связанной с коммерческими транзакциями (purchase, wallet) в целом нехарактерно для рекламы смешанного типа, что роднит ее с социальной рекламой. В большинстве проанализированных нами примеров создатели опираются скорее на призывы изменить мир, общество или самого себя, а то обстоятельство, что для этого необходимо приобрести рекламируемый продукт, чаще всего присутствует только имплицитно, оставляя потребителю иллюзорную свободу выбора.

Women's razors cost more, and women are told to shave. We say: hair is hair. Do what you want (Billie).

Еще одним часто используемым синтаксическим приемом в гибридной рекламе является эллиптический синтаксис, который реализует сразу несколько рекламных стратегий: усиливает запоминаемость текста, создает эффект некоторой недоговоренности, вовлекая адресата в расшифровку смыслов, а также делает структуру текста ритмичной, похожей на лозунг или слоган.

Sustainable? Affordable. Beautiful? Also yes (IKEA).

На лингвостилистическом уровне гибридная реклама характеризуется употреблением широкого спектра тропов и приемов, работающих на реализацию эмотивной и эстетической функций и усиливающих эффект персуазивных стратегий. Рассмотрим более подробно наиболее частотные из них.

Вне всякого сомнения, наиболее часто встречающимся стилистическим приемом в гибридной рекламе является антитеза, что объясняется дуальным характером таких сообщений, совмещающих коммерческое целеполагание и социальную повестку как тематическую основу сообщения. Кроме того, прием контраста быстрее и проще всего связывает социальную проблему и продукт как ее возможное решение. Оппозиции легко запоминаются, позволяют упростить сложные концепты и вызывают яркий эмоциональный отклик. В нижеследующем примере антитеза опирается на противопоставление коммерческого *buy* и социального *demand*, а также на антонимию сравнительных степеней наречий. Запрет на покупку вызывает эффект обманутого ожидания и позволяет перефокусировать внимание адресата с потребления на ценности.

Buy less. Demand more" (Patagonia).

Еще одним ярким приемом, использующим идею контраста, является оксюморон, используемый в гибридной рекламе для усиления социально-коммерческого посыла. Нарушая привычную для адресата логику, оксюморон позволяет зафиксировать внимание, вызывает яркий эмоциональный отклик и усиливает запоминаемость. В приведенной ниже рекламе мороженого адресант соединяет понятия мира и протеста как конфликтной ситуации, тем самым подчеркивая ненасильственный характер активизма, а добавление слова *flavour* переносит абстрактную идею в коммерческую плоскость.

Peaceful protest flavor (Ben & Jerry's).

Контраст в гибридной рекламе может быть реализован посредством применения зевгмы как стилистического приема. Прямое и переносное значения одного слова, чаще всего глагола, реализованные одновременно, в силу эффекта неожиданности фиксируют внимание адресата, вносят в сообщение дополнительную образность, вызывают яркую эмоциональную реакцию. Например, в рекламе мебели IKEA глагол *fold* подчеркивает контраст между материальным миром, легко подверженным манипуляциям, и хрупким миром эмоций, не подчиняющимся механическим действиям.

You can fold a sofa. But you can't fold a feeling (Ikea).

Кроме того, гибридная реклама часто использует метафоры и метафорические сравнения для создания эмоциональных «мостов» между абстрактной социальной ценностью и рекламируемым продуктом. Эти стилистические приемы делают социально важные темы более осязаемыми через бытовые аналогии или

эстетические концепты. Они превращают сложные понятия социального активизма в более простые, тем самым приближая их к потребителю.

Your body is a battlefield (Dove).

Justice tastes like chocolate brownie (Ben & Jerry's).

Метонимический перенос – еще один частотный прием, используемый в рекламных текстах смешанного типа, где эмоциональные стратегии преобладают над рациональными. Этот стилистический прием является эффективным инструментом для создания лаконичных и запоминающихся образов. В следующем примере название города, ассоциирующегося с красотой, элегантностью и высокой модой, в тексте рекламы заменяет название рекламируемого продукта. Одновременно с метонимией в примере реализуются определенные черты гиперболы и парадокса, связывая рациональные характеристики продукта (качество) с эмоциональными (чувство национальной гордости), что является весьма характерным для гибридной рекламы.

What if Paris shimmered on your lips? (Chanel).

Помимо уже рассмотренных стилистических приемов, используемых в рекламе смешанного типа, нам удалось выделить примеры персонификации, гиперболизации или преуменьшения, использование эпитетов разного рода, многочисленные аллюзивные отсылки, примеры игры слов. Все эти риторические приемы усиливают запоминаемость бренда, пробуждают желательную для адресанта эмоциональную реакцию, связывают рекламируемый продукт с общественно одобряемыми ценностями и вовлекают адресата в виртуальный диалог, тем самым усиливая чувство сопричастности.

Подводя итоги, можно сказать, что гибридная реклама является особым типом рекламного текста, который сохраняет основное целеполагание коммерческой рекламы, но при этом использует языковые стратегии и тактики, свойственные, в том числе, и социальному рекламному дискурсу. Преобладающими языковыми стратегиями являются императивы, обслуживающие стратегию директивности, риторический прием контраста, реализуемый посредством целой серии приемов (антитеза, парадокс, зевгма, синтаксический параллелизм и т. д.), риторические вопросы, вовлекающие аудиторию в диалог с рекламодателем. Для этого типа рекламы характерно употребление слов и фраз – триггеров эмоциональной реакции адресата, и в целом эмоциональные стратегии преобладают над рациональными. Эффективность гибридной рекламы объясняется несколькими факторами: потребителя побуждают чувствовать, что он вносит вклад в решение социальной проблемы, реклама апеллирует как к разуму, так и к чувствам адресата, обеспечивает одновременно и быстрый отклик, и долгосрочную лояльность бренду, работает в любых рыночных нишах.

Перспектива дальнейшего исследования, которая может быть интересна как лингвистам, так и маркетологам, заключается в более подробном анализе и классификации стилистических тропов, используемых в гибридных рекламных текстах.

Библиографический список

1. Учёнова В.В., Старых Н.В. *Социальная реклама:* учебное пособие. Москва: Индекс Медиа, 2006.
2. Сотникова Е.С. *Лингвокультурные особенности дискурса социальной рекламы (на материале английского, французского и русского языков).* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2023.
3. Терских М.В. Типология стратегий коммуникативного воздействия в дискурсе социальной рекламы. *Научный диалог.* 2020, № 4: 164–175.
4. Пирогова Ю.К. Стратегии коммуникативного воздействия в рекламе: опыт типологизации. *Диалог 2001:* труды международного семинара. Москва, 2001. Available at: https://psycho.ru/library/190
5. Гурин В.В. Некоторые лингвистические особенности текстов англоязычной социальной рекламы. *Вопросы филологии и переводоведения: направления и перспективы современных исследований:* сборник научных статей. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2020: 243–247.

References

1. Uchenova V.V., Staryh N.V. *Social'naya reklama:* uchebnoe posobie. Moskva: Indeks Media, 2006.
2. Sotnikova E.S. *Lingvokul'turnye osobennosti diskursa social'noj reklamy (na materiale anglijskogo, francuzskogo i russkogo yazykov).* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2023.
3. Terskih M.V. Tipologiya strategij kommunikativnogo vozdejstviya v diskurse social'noj reklamy. *Nauchnyj dialog.* 2020, № 4: 164-175.
4. Pirogova Yu.K. Strategii kommunikativnogo vozdejstviya v reklame: opyt tipologizacii. *Dialog 2001:* trudy mezhdunarodnogo seminara. Moskva, 2001. Available at: https://psycho.ru/library/190
5. Gurin V.V. Nekotorye lingvisticheskie osobennosti tekstov angloyazychnoj social'noj reklamy. *Voprosy filologii i perevodovedeniya: napravleniya i perspektivy sovremennyh issledovanij:* sbornik nauchnyh statej. Cheboksary: Chuvashskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. I.Ya. Yakovleva, 2020: 243-247.

Статья поступила в редакцию 14.07.25

УДК 82.0 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-491-494

Myshyakova N.M., *Doctor of Art Criticism, Cand. of Sciences (Philology), Professor, Russian State Hydrometeorological University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: natmih2004@mail.ru*

Kipnes L.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of National Philology and Russian as a Foreign Language, Russian State Hydrometeorological University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: ksludmila@yandex.ru*

LITERATURE IN THE CONTEXT OF MODERN CULTURE: PROBLEMS OF STUDY. The article examines problems of philological education. The purpose of the work is to identify the causes of the humanitarian crisis and determine possible ways to overcome it. The main reasons are the crisis of educational strategies, the change of the "reading person" and the deformation of literature. Literature acts as a universal artistic bond due to the high degree of media, virtuality and translatability into other morphological languages. The following are considered as ways to overcome the humanitarian crisis: 1) a possible change in the strategy of humanitarian education; 2) the introduction of elective disciplines into the curriculum, allowing for a more profound mastery of the culture of the 20th century and modern culture; 3) the active use of intermedial and paratextual research methods, allowing for the combination of the theoretical foundations of philological knowledge with its practical significance in the modern socio-cultural space.

Key words: **problems of philological education, modern culture, humanitarian crisis, intermedial analysis, paratextual analysis**

Н.М. Мышьякова*, канд. филол. наук, д-р искусствоведения, проф., Российский государственный метеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: natmih2004@mail.ru*

Л.В. Кипнес*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. отечественной филологии и русского языка как иностранного Российского государственного метеорологического университета, г. Санкт-Петербург, E-mail: ksludmila@yandex.ru*

ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ: ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются проблемы филологического образования. Цель работы – выявить причины гуманитарного кризиса и определить возможные пути его преодоления. В качестве основных причин называются кризис образовательных стратегий, изменение «человека читающего» и деформация литературы. Литература выступает в функции универсальной художественной скрепы в силу высокой степени медийности, виртуальности и переводимости на другие морфологические языки. В качестве выходов из ситуации гуманитарного кризиса рассматриваются: 1) изменение стратегии гуманитарного образования; 2) введение в учебные планы вариативных дисциплин, позволяющих более глубоко освоить культуру XX в. и современную культуру; 3) активное использование интермедиальных и паратекстуальных методов исследования, позволяющих соединить теоретические основы филологического знания с его практической значимостью в современном социокультурном пространстве.

Ключевые слова: **проблемы филологического образования, современная культура, гуманитарный кризис, интермедиальный анализ, паратекстуальный анализ**

Изучение литературы в контексте современной культуры сталкивается с несколькими проблемами: кризисом образовательных стратегий, дискредитирующих гуманитаристику как сферу научного знания; изменением «человека читающего» как исследующего субъекта; деформацией литературы как предмета исследования. В современной культуре литература традиционно выполняет различные функции, однако потеря литературоцентричности очевидна.

Актуальность работы: одна из главных проблем современного гуманитарного образования – запаздывание образовательных стандартов, стратегий, методик по отношению к стремительно меняющимся запросам времени. Анализ сложившейся кризисной ситуации требует осмысления причин и возможностей ее преодоления. Понимание культуры как текста наделяет филологию особой ответственностью и возможностями в сфере гуманитарного знания. Филология, «изучающая историю и выясняющая сущность духовной культуры человечества через языковый и стилистический анализ письменных текстов» (1, с. 410–411), представляется наиболее показательным гуманитарным направлением, демонстрирующим кризисное состояние гуманитаристики, что, в свою очередь, актуализирует исследование современного социокультурного контекста и особенностей преподавания литературы.

Проблема очевидного неблагополучия в сфере среднего и высшего образования – активно обсуждаемая тема публицистики, круглых столов, множества статей. Доминанта обсуждения – *причины* кризисного состояния гуманитаристики, среди которых, по мнению некоторых авторов, есть объективные причины, а именно то, что «гуманитарные знания оказываются прямо противоположны информации и знаниям-технологиям, а образ гуманитарных наук противоположен образу технонауки, востребованному и приносящему прибыль в современном мире» [2, с. 79]. С точки зрения других исследователей проблема гуманитарного кризиса носит эпистемологический и когнитивный характер и должна решаться внутри этих форм знания [3]. Высказывается мысль и о том, что вообще не стоит оценивать состояние гуманитаристики как кризисное, напротив – «гуманитарное образование постепенно обретает должный статус в социальном распределении знания» [4, с. 97]. В программном документе «Основы государственной культурной политики» констатируется «угроза гуманитарного кризиса» и утверждается «приоритетное развитие гуманитарных наук» как наиболее эффективный способ его преодоления [5, с. 6, 14]. К сожалению, действительное положение дел выглядит несколько иначе: кризис гуманитаристики очевиден, а «развитие гуманитарных наук» трудно назвать «приоритетным». В этой связи представляется актуальным поиск образовательных стратегий и технологий, способствующих преодолеть гуманитарный кризис и акцентировать высокий статус и просветительский потенциал гуманитарного знания.

Объект работы – кризисное положение гуманитарного знания и возникающие в этой связи проблемы в преподавании литературоведческих дисциплин.

Предметом исследования являются наиболее значимые причины гуманитарного кризиса – стратегия гуманитарного образования, новая этика молодого поколения, модифицированные формы литературы.

Цель исследования – определить возможные подходы к изучению литературы, в результате которых вероятно повышение общекультурной и профессиональной грамотности студентов, соответствие уровня подготовки студентов требованиям академического бакалавриата и, в то же время, активизация прикладных аспектов филологического образования, востребованных в современной практической деятельности.

Задачи работы – выявить и систематизировать научную и критическую литературу по данной проблеме; проанализировать морфологические взаимодействия различных искусств; определить характер изменений в читательской практике современных студентов-филологов.

Методы исследования: общенаучные методы наблюдения и классификации, позволяющие систематизировать материалы по теме исследования; системный метод, дающий возможность рассматривать литературу, филологию, культурный контекст как самостоятельные и взаимодействующие структуры.

Новизна работы – аргументирование приоритетного развития интертекстуального и паратекстуального методов изучения литературных произведений, позволяющих включить в систему литературоведческого образования широкий полиморфологический фон, характерный для современной культуры.

Теоретическая значимость – обращение к проблемам гуманитарного (филологического) образования на разных его уровнях – концептуальном, стратегическом, организационном, педагогическом, что позволяет представить кризисные ситуации в гуманитаристике в определенной системе.

Практическая значимость заключается в возможности использовать рекомендации по организации и планированию альтернативных дисциплин, помогающих глубже изучить культуру XX в. и современную культуру в институциональном и морфологическом аспектах.

Одна из основополагающих причин, деформирующих гуманитарное, в частности, филологическое образование, – стратегическая установка, явленная в стандартах и учебных планах и обнаруживающая образовательный концепт незначительности филологического образования. Представлено это прежде всего последовательным сокращением образовательного времени и пространства: обучение длится не пять, а четыре года; зарубежная литература изучается не в течение всего времени обучения параллельно с историей отечественной литературы, а всего 4 семестра; классический русский XIX век делится не на трети, а на половины; теория литературы и литературоведческий анализ текста, фундирующие академическое филологическое образование, оказываются дисциплинами по выбору и т. п. Таким образом, в самом исходном документе заложена невозможность обеспечить глубокое профессиональное филологическое образование: в течение неполных четырех месяцев студент первого курса «проходит» историю античной литературы, историю литературы Средних веков и Возрождения (т. е. с XII в. до н. э. по XVI в.), отечественную литературу («Устное народное творчество» и «Историю древнерусской литературы») и несколько общеобразовательных и лингвистических дисциплин. Стандарт и учебный план изначально ставят перед первокурсником невыполнимые задачи и придают академическому филологическому образованию поверхностный характер.

Кроме этого, изучаемые дисциплины размещаются в расписании предельно плотно, а не в течение всего семестра, практические занятия планируются по 4 часа в один день. Вместо «изученной» дисциплины следом также плотно планируется другая дисциплина. Трудно представить, чтобы такое планирование исходило от практикующего преподавателя, представляющего, что такое классическое гуманитарное образование, в частности – филология.

Кроме сокращения сроков обучения, современная высшая школа, к сожалению, изучает историю литературных периодов не последовательно, а параллельно: упомянутые истории Античности, Средних веков и Возрождения изучаются в одном семестре. Также изучается и отечественная литература первой и второй половины XX века.

Антипрофессиональным выглядит и итоговый контроль в виде модульного экзамена. В модуль входят, например, «Древнерусская литература», «История античной литературы», «Устное народное творчество» и «Литература Средних веков и Возрождения». При таком обучении, к сожалению, диктуемом «сверху», филология теряет одну из существенных своих ипостасей – она уже не является скрупулезным, вдумчивым чтением, «скромной службой при тексте» (говоря словами С.С. Аверинцева из уже цитированной статьи о филологии), что неизбежно приводит к потере другого существенного свойства филологического знания – его универсальности, способности выйти к глубинным человеческим смыслам. Таким образом, профанация гуманитарного, прежде всего филологического образования, ведущая к кризису, начинается с ошибочной образовательной стратегии, которая не позволяет предоставить студенту высокий уровень профессиональных знаний и, кроме того, проблематизирует и даже занижает сам статус гуманитаристики.

Вторая причина гуманитарного кризиса – изменение читателя. В системе филологического образования обучаются новые поколения молодых людей, у которых сложились особые отношения с книгой, сформировалась новая этика, новая система ценностей. Современный молодой читатель, во-первых, почти не способен воспринимать длинные тексты; во-вторых, он, как ребенок, воспринимает прежде всего сюжет (краткое содержание); в-третьих, студент, как правило, оказывается хронотопически невежественным и совершенно не осведомленным в историческом, географическом, социокультурном контекстах произведения. Кроме того, современный молодой человек, имеющий дело с Интернетом, совершенно безразличен к авторству источника, достоверности и системности материала.

Чаще всего чтение для нового поколения уже не является «священнодействием», оно заменяется *слушанием* текстов и может совмещаться с собиранием пазлов, алмазной мозаикой и пр. Разные форматы книги (электронная книга, аудиокнига, комиксы, графический роман, вербальный краткий пересказ, аудиопересказ с визуализацией и др.) изменяют характер ее восприятия. Голос и интонации читающего, быстро меняющиеся графические изображения, даже если они не мешают чтению, все же разрушают интимность и сокровенность общения с текстом. Совмещаясь с иной морфологической природой, действующей на органы чувств (зрение, слух), словесный текст теряет свою умозрительность, свою «воображаемость».

Школьная программа, выстроенная с ориентацией на статус и историческое местонахождение художественного произведения, а не на стадии когнитивного развития ребенка (например, список литературы для 8 класса начинается с «Жития Протопопа Аввакума) за редким исключением обречена на отторжение литературы от читателя. Непреодолимой чаще всего оказывается историческая, этическая несовместимость произведения и читателя, у которого еще не сформировано чувство историзма. Практика преподавания разных дисциплин, изучающих исторический период синхронно, имеющая старинные корни, пожалуй, оказалась бы полезной и сейчас: например, изучение античной истории могло сопровождаться чтением античных авторов, а на физкультуре – античными спортивными играми и состязаниями, на уроках рисования и музыки – изучением памятников античного искусства и т. п. Разобщенность дисциплин, изучаемых в так называемых «параллелях», мешает формированию системности знаний, их исторической таксономичности. Вчерашний школьник, ставший студентом-филологом, наглядно демонстрирует кризис гуманитарного образования и в школе, и в вузе.

Наибольшую трудность представляет изучение культуры XX и XXI вв. Студенты обнаруживают не только непонимание, но и незнание культуры этого времени, несмотря на то, что это периоды *актуальной* памяти. Представленная еще живыми «носителями», культура XX в., как ни странно, воспринимается современными молодыми людьми как далекое и отжившее прошлое. Например,

Лолита и Русалочка, с точки зрения студента-филолога, – это «одна возрастная категория влюбленных девочек», которая сейчас «совершенно неинтересна»; героиню пьесы «Вечно живые» (и фильма «Летят журавли»), которая не дождалась своего любимого, оправдывает то, что «он ведь тоже выбрал не ее, а войну»; а история Ромео и Джульетты – это «суицидальный сюжет о чрезмерной и вредной психологической зависимости».

Период окончания школы и годы студенчества – это время самоидентификации, формирования индивидуальности, выработки этической позиции, открытия эстетической ипостаси мира. Погружая студента-филолога в изучение теории и истории литературы, современный учебный план, как правило, не включает этику и эстетику, не предусматривает обращение к *морфологии* искусства, к изучению литературы как вида искусства, к пониманию особенностей художественного языка разных искусств. Между тем в современном культурном ландшафте именно это качество – распознавание художественной гетерогенности произведения – оказывается наиболее востребованным.

Третья причина гуманитарного кризиса – изменения самой литературы, модификация ее жанровых форм, потеря литературоцентричности. В морфологической картине мира литература, будучи доминантной в XIX в., уступила свои позиции зрелищным искусствам. Став частью сложного синтеза, литература предоставила себя другим искусствам в качестве обязательного ингредиента. Классические, традиционные формы морфологического взаимодействия стремительно активизируются и трансформируются. Выходя за пределы собственных границ, литература вступает в контакт не только с другими искусствами, но и с собственными модификациями – устной речью, стилистикой СМИ, лексикой рынка, шаблонами чатов и т. п., что неизбежно меняет и поэтику художественной литературы, и общую словесную «картину мира». Микшированными оказываются не только границы жанров, но и сферы художественного и нехудожественного. Формы потребления литературы (о которых речь шла ранее), тип издания, место первой публикации, презентация книги и др. формируют у читателя *образ* текста и не могут быть оставлены без внимания. Контекстная сфера литературы не только обращает на себя внимание, но и претендует на одну из главных ролей в определении значимости, ценности и востребованности произведения.

Таким образом, изучение современного литературного процесса требует от студента-филолога готовности выйти в широкий социокультурный контекст и способности использовать различные литературоведческие подходы, прежде всего такие, которые позволили бы рассматривать словесное произведение «внутри» и «снаружи». Искусствоподобность и текстообразность культуры в некоторой степени облегчают задачу, однако значительно увеличивают пространство исследования. Литература, выходящая за свои границы, втягивающая читателя в интермедиальное и паратекстуальное поле своего функционирования, требует от филолога морфологической «полиглотичности» – умения читать тексты разной видовой природы. Профессиональная подготовка филолога начинается с формирования читателя.

Обозначенные три основные причины кризиса гуманитарного знания не все, к сожалению, поддаются коррекции и устранению. Первая причина, касающаяся образовательной стратегии, требует особого внимания и долгого обсуждения, экспериментирования, опытных проверок и т. п. Она может быть воспринята как некий негативный фактор, активизирующий поиски новых решений и концептов.

Вторая и третья причины (изменения читателя, незнание и непонимание культуры XX–XXI вв., многочисленные трансформации литературы, выходящей за свои морфологические границы) могут быть скорректированы и в некоторой степени устранены.

Сохранившиеся в учебных планах разделы дисциплин «по выбору» позволяют восполнить филологическое образование различными курсами, повышающими уровень и общей, и профессиональной культуры филолога, например, «Морфология искусства», «Искусство книги», «Литература и театр», «Литература и кино», «Феномен литературы в культуре XX–XXI вв.» [6] и др.

Глубокое погружение в культуру XX–XXI вв. представляется одной из обязательных траекторий современного гуманитарного образования (не только филологического), обладающей высоким просветительским, нравственным потенциалом. Это время актуальной памяти, связывающей предков и потомков, современность с ее историей. Это время, которое можно не только узнать из книг, но и пережить, прочувствовать, понять вместе с воспоминаниями близких и еще живых людей. Многие феномены современности имеют истоки в XX в. Изучая культуру в информационно-содержательном и институциональном аспектах, соотнося книжные сведения с рассказами людей старшего поколения, молодой человек начинать глубже понимать «фактуру» времени, психологию реальных и литературных героев. Кроме того, воспоминания, как правило, сохраняют не все, а только то, что тронуло – любимое, трагическое, значимое. Это бесценные и, к сожалению, уходящие сведения, особая мемориальная зона, достойная сохранения и изучения. Практика показывает, что культуру XX в. результативнее рассматривать, во-первых, в информационном аспекте и, во-вторых, на уровне художественного восприятия. Фактологически культура должна быть представлена фотографиями, аудио- и видеоматериалами, демонстрирующими наиболее яркие феномены из мира зарубежного и отечественного театра, музыки, хореографии, эстрады, кино, спорта и др. Аксиологический аспект этой культуры формируется позже и базируется на обширном документальном материале в процессе дискуссий и обмена впечатлениями.

Третья причина гуманитарного кризиса, связанная с трансформациями литературы, требует обращения к морфологии искусства, к метаморфологическому категориальному аппарату, к опыту интермедиальных исследований. Интермедиальный и паратекстуальный методы нуждаются в широкой искусствоведческой, социокультурной компетентности, в профессионально сформированном художественном «гумусе», в академическом филологическом образовании высокого уровня и, одновременно, уверенной ориентации в практических условиях функционирования художественного феномена. Возможности интермедиального анализа позволяют не только увидеть в гетерогенном художественном продукте различные составляющие, но и определить принцип их связи, доминирующую морфологическую природу. Интермедиальность любого текста обнаруживает в нем художественные предпочтения автора, параметры морфологической картины времени. Морфологически гетерогенный текст позволяет глубже проникнуть в природу различных художественных языков и найти литературоведческий эквивалент элементу иного вида.

Паратекстуальный подход к произведению выводит филологический анализ в зону культурологии, учитывает не только итоговый результат – произведение, но и институциональные, морфологические аспекты художественного творчества. Паратекстуальный анализ выполняет функцию комментария, погружая читателя, исследователя в интеркуррентные зоны существования текста, в его до-текстовые и за-текстовые структуры. Современная литература существует в полиморфном контексте, потребляется в различных форматах, фундирует артефакты различной морфологической природы: видеомы, перформансы, акустические и визуальные эксперименты с нейросетями и пр. Естественно, это требует особых методов и технологий изучения. В условиях современной культуры интертекстуальные и паратекстуальные подходы к словесному произведению оказываются наиболее востребованными, практико-ориентированными и результативными.

В заключение можно констатировать, что современность требует медийности, построенной на морфологических контактах, обменах, поливалентности. Литература выступает в функции универсальной художественной скрепы благодаря большей, чем в других искусствах, степени медийности, виртуальности, переводимости на другие морфологические языки. Отсюда – разрастание маргинальной морфологической зоны, активизирующей прикладные аспекты академической филологии и требующей иных подходов и иного инструментария. Изучение литературы в ее контактах с другими искусствами как части морфологического синтеза, характерного для современной культурной ситуации, невозможно без активного использования интермедиального и паратекстуального анализов.

Возможными путями выхода из гуманитарного кризиса могут быть изменение образовательной концепции и стратегии гуманитарного, в частности филологического, образования; расширение базы дисциплин вариативной части, позволяющих освоить культуру XX в. и современную культуру в разнообразных ее проявлениях как *живую*, как фонд актуальной памяти; активное использование интермедиальных и паратекстуальных исследований, позволяющее гармонизировать в филологическом образовании его теоретические основы и практическую значимость.

Библиографический список

1. Аверинцев С.С. Филология. *Большая советская энциклопедия*. Москва, 1969; Т. 27: 410–411.
2. Федорова М.В. Кризис гуманитаристики и современные образовательные технологии в преподавании гуманитарных наук. *Естественно-гуманитарные исследования.* 2018; № 20 (2): 79.
3. Лубский А.В. Когнитивная ситуация в социально-гуманитарном познании. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2008.
4. Жукотская А.В. Размышления о современной гуманитаристике. *Вестник МГПУ:* Серия: Исторические науки. 2021, № 1 (41): 97.
5. *Основы государственной культурной политики*. Москва, 2015: 6–14.
6. Мышьякова Н.М. *Феномен литературы в культуре XX–XXI вв. Рабочая тетрадь*. Санкт-Петербург: РГГМУ, 2023; Ч. 1, 2.

References

1. Averincev S.S. Filologiya. *Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya*. Moskva, 1969; T. 27: 410-411.
2. Fedorova M.V. Krizis gumanitaristiki i sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v prepodavanii gumanitarnyh nauk. *Estestvenno-gumanitarnye issledovaniya*. 2018; № 20 (2): 79.

3. Lubskij A.V. Kognitivnaya situaciya v social'no-gumanitarnom poznanii. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sociologiya, yurisprudenciya, politologiya, kul'turologiya. 2008.
4. Zhukotskaya A.V. Razmyshleniya o sovremennoj gumanitaristike. *Vestnik MGPU:* Seriya: Istoricheskie nauki. 2021, № 1 (41): 97.
5. *Osnovy gosudarstvennoj kul'turnoj politiki*. Moskva, 2015: 6-14.
6. Mysh'yakova N.M. *Fenomen literatury v kul'ture XX-XXI vv. Rabochaya tetrad'*. Sankt-Peterburg: RGGMU, 2023; Ch. 1, 2.

Статья поступила в редакцию 20.07.25

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-494-497

Mikheeva M.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Institute of International Relations and Political Sciences, Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0001-6784-1857, E-mail: mikh_maria7@mail.ru*
Zhang Yi, *PhD student, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, Peoples Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia), E-mail: 435359751@qq.com*
Shkilev R.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Philology and Intercultural Communication, Elabuga Institute of Kazan Federal University (Elabuga, Russia), https://orcid.org/0000-0002-2864-7194, E-mail: reshkilev@kpfu.ru*

USING ACTIVE AND PASSIVE VOICES TO SHIFT FOCUS BETWEEN ACTORS IN ENGLISH-LANGUAGE NEWS DISCOURSE. In the modern world, where the media play a major role in shaping the perception of reality among the population, information framing cannot remain without due attention from science. Thus, the study considers the process of changing focuses when transmitting information through the use of participles in the passive voice within the English-language information discourse. To achieve this goal, the researchers use the method of creating a sample in the corpus approach and critical discourse analysis, which allows to assess the influence of passive participles on the perception of the subject and object of the action. The work proves that the use of the passive voice by the addresser shifts the audience's focus from the actor to the patient, allowing to hide or reduce the level of perception of the agent by the audience. The article concludes that the pledge is directly related to the framing of information in the English-language news discourse. By putting the participle in the actual or passive voice form, the addressee can shift the focus from the agent to the patient of the action, highlighting or hiding the necessary information parts.

Key words: **accent, information framing, critical discourse analysis, semantic agent, semantic patient**

М.И. Михеева*, канд. филол. наук, доц., Институт международных отношений и политических наук, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: mikh_maria7@mail.ru*
Чжан И*, аспирант, Российский университет дружбы народов имени П. Лумумбы, г. Москва, E-mail: 435359751@qq.com*
Р.Е. Шкилев*, канд. филол. наук, доц., Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга, E-mail: reshkilev@kpfu.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОГО И СТРАДАТЕЛЬНОГО ЗАЛОГОВ С ЦЕЛЬЮ СМЕЩЕНИЯ ФОКУСА МЕЖДУ ДЕЙСТВУЮЩИМИ ЛИЦАМИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ

В современном мире, где средства массовой информации играют большую роль в формировании восприятия окружающей действительности среди населения, информационный фрейминг не может оставаться без должного внимания со стороны науки. Так, настоящее исследование посвящено рассмотрению процесса смены фокусов при передаче информации посредством использования причастий в форме страдательного залога в рамках англоязычного информационного дискурса. Для достижения поставленной задачи нами использовался метод создания выборки в корпусном подходе и критический дискурс-анализ, который позволил оценить влияние причастий страдательного залога на восприятие субъекта и объекта действия. Нами было доказано, что использование адресантом страдательного залога переносит фокус аудитории с действующего лица на пациента, позволяя скрыть или снизить уровень восприятия агента со стороны аудиенции. В статье делается вывод о том, что залог напрямую связан с фреймингом информации в новостном англоязычном дискурсе. При помощи постановки причастия в действительную или страдательную форму залога адресант может смещать фокус с агента на пациента действия, выделяя или скрывая необходимые информационные части.

Ключевые слова: **акцент, информационный фрейминг, критический дискурс-анализ, семантический агент, семантический пациент**

Занимаясь дискурсивными исследованиями, в первую очередь необходимо отметить, что сам по себе дискурс – это работа языка и сам продукт этой работы в живом использовании, который необходимо рассматривать в совокупности с контекстом реализации, социальными нормами и особенностями участников коммуникации [1; 2; 3].

Объектом данной работы является новостной дискурс. Рассмотрим его подробнее. Новостной дискурс представляет собой процесс и продукт коммуникации, посредством которой массовой аудитории передается информация о прошедших, текущих или прогнозируемых событиях, формируется общественное мнение и конструируется образность реальности [4–7].

Поскольку существует множество классификаций дискурса в зависимости от тех критериев, по которым происходит подразделение, в рамках данной статьи мы учитываем такие критерии, как принадлежность к институциональности, реализуемая сфера коммуникации и наличие междискурсивных черт.

Новостной дискурс относится к институциональным типам дискурса. Институциональные дискурсы реализуются в рамках профессиональных, социальных и официальных институтов [1; 8]. Институциональность дискурса характеризуется регламентированностью коммуникации и фиксированным статусом, отношениями между участниками и целью общения [6; 7; 9]. Так, новостной дискурс относится к институту средств массовой информации, представляющему собой социально организованную систему, основной функцией которой является создание, классификация, формулировка и распространение информации среди населения [6; 10; 11; 12]. При этом средства массовой информации способны также формировать идеологические веяния, новые социальные нормы и атмосферу в аудитории [4–7; 12].

Будучи институциональным типом дискурса, новостной дискурс имеет собственную сферу коммуникации. Сфера коммуникации представляет собой рамки социального и институционального типов, в которых происходит коммуникация [7; 13; 14]. Она определяет основную цель коммуникации, положение адресанта и адресата, а также коммуникативные правила и нормы. Для новостного дискурса такие рамки довольно обширны и реализуются посредством таких каналов, как печатные СМИ, радио- и телевещание, площадки сети Интернет и социальные сети, позволяющие осуществлять коммуникацию без прямого контакта [3; 12]. В роли коммуникантов выступают коммуникатор (информационное агентство, редакция, журналист) и массовая аудитория [5; 7].

Одной из основных черт новостного дискурса является интердискурсивность – процесс, при котором происходит встраивание одного дискурса в другой, в связи с чем в рамках одного коммуникативного акта происходит совмещение двух и более типов дискурса [8]. Так, в новостной дискурс могут быть вплетены другие виды дискурсов в зависимости от того, какая информационная сфера освещается. Например, политический, юридический, научный, экономический, медицинский, военный, религиозный и прочие [8].

Как уже упоминалось выше, посредством новостного дискурса институт СМИ формирует свои основные функции, включая информативную, интерпретативную, идеологическую, реактивную, регулятивную и институонализирующую [6; 7; 8; 12]. В рамках данного исследования важными являются информативная, интерпретативная и идеологическая функции, которые, с одной стороны, передают информацию, объясняя ее значение и причинно-следственные связи, а с другой – реализуют фрейминг информации, формируют взгляды аудиенции и создают необходимые стереотипы, установки и настроения среди общественности [6; 7; 11; 12].

Информационный фрейминг, называемый также "рамками интерпретации", представляет собой процесс отбора и преподнесения информации через определенные рамки, что влияет на ее восприятие со стороны аудиенции [7; 12; 15]. Например, протесты могут быть названы как "*мирной демонстрацией*", так и "*беспорядками на улицах*", что вызовет разную реакцию у реципиен-

тов. Поскольку информационный фрейминг является частым явлением, важным является изучение средств его реализации и механизмов противостояния, что обеспечивает актуальность настоящей работы.

Фрейминг может реализовываться посредством использования различных языковых средств, и в рамках данного исследования, мы предполагаем, что пассивный залог, применяемый, в том числе, и к причастиям, может быть одним из таких инструментов. Страдательный залог в английском языке – *passive voice* – предполагает под собой особенную грамматико-синтаксическую конструкцию, где позицию подлежащего занимает объект действия, или так называемый *пациент*, а действующий субъект или *агент* опускается либо указывается в связке с соответствующим предлогом (например, *by*) в позиции дополнения [16].

В английском языке форму пассивного залога могут приобретать такие части речи, как глаголы, причастия прошедшего времени, а также причастия в составе пассивных конструкций, включая герундий и инфинитивные конструкции. Причастия (*participle*) представляют собой неличную глагольную форму с признаками как глагола, так и прилагательного или причастия, которая в предложении будет выполнять функцию определения или части сложного сказуемого [16].

В связи с этим целью настоящей работы является анализ возможности смещения фокуса с агента на пациента при помощи использования причастий в форме страдательного залога в англоязычном новостном дискурсе.

Для достижения поставленной цели предлагается решить следующие задачи:

(1) создать выборку из корпуса *English Corpora* (Корпуса английского языка) в разделе подкорпуса *News on the Web* (“Новости в сети”);

(2) проанализировать, как и почему изменяется фокус на действующих объектах в зависимости от применения активной и страдательной форм залога причастий.

Решение данных задач требует комплексной методологии, включающей в себя составление выборки по корпусу на основании заданных критериев, критический дискурс-анализ и сравнительный анализ.

Результаты настоящего исследования могут быть использованы в качестве теоретической базы для дальнейших исследований в области дискурсивных исследований и вербальных манипуляций, что подчеркивает теоретическую значимость настоящей работы. Практическая значимость отражается в том, что на основании достигнутых результатов могут создаваться учебные материалы по различным дисциплинам для студентов по направлениям в области языкознания, межкультурной коммуникации, журналистики и редакторского дела.

Научная значимость содержится в цели настоящего исследования – выявить особенности смещения фокуса с агента на пациента при помощи причастия в форме страдательного залога.

Поставленная в настоящем исследовании цель требует для своего решения комплексного подхода. В качестве первого шага необходимо создание двух выборок для исследования на основании корпуса *English Corpora* (Корпуса английского языка) в разделе подкорпуса *News on the Web* (“Новости в сети”) за 2021–2024 годы: выборки с причастиями активного залога и выборки с причастиями пассивного залога.

В связи с тем, что новостной дискурс охватывает широкий радиус тем, предлагается ограничиться темой “Протесты и подавления”. В рамках данной темы релевантным будет использовать следующие варианты ключевых слов (табл. 1):

Таблица 1

Список ключевых слов для поиска

1.	*advance* («наступление/наступать»)
2.	*arrest* («арест/арестовывать»)
3.	*attack* («нападение/нападать»)
4.	*barricade* («преграда/баррикадировать»)
5.	*burn* («гореть/жечь»)
6.	*chant* («скандировать»)
7.	*crowd* («толпа»)
8.	*detain* («задерживать»)
9.	*fire* («огонь/стрельба/стрелять»)
10.	*force* («сила, силы»)
11.	*invade* («вторгаться»)
12.	*marche* («марш/маршировать»)
13.	*occupy* («оккупировать»)
14.	*police* («полиция»)
15.	*protest* («протест/протестовать»)
16.	*protester* («протестующий»)
17.	*slogan* («речевка»)
18.	*throw* («бросок/кидать»)
19.	*troops* («войска»)

При этом, поскольку поиск осуществляется в рамках корпуса, а для сравнительного анализа функционирования действительного и страдательного залога потребуются обе отглагольные формы, необходимо также конструирование нескольких поисковых форм:

1) *VVG NN* (например, *occupying police* – «оккупирующая полиция»);

2) *JJ NN* (например, *occupied police* – «оккупированная полиция»);

3) *NN is (are) // was (were) VVN* (например, *police was occupied* – «полиция была оккупирована»).

Полученные выборки анализируются при помощи критического дискурс-анализа. Критический дискурс-анализ (*Critical Discourse Analysis, CDA*) является одним из направлений в лингвистике и используется для изучения взаимосвязи между языком и его применением в целях социальной интеракции, в том числе для реализации влияния, власти и конструкции идеологических течений [1; 12]. Так, одной из целей критического дискурс-анализа является анализ процессов легитимации власти и идеологии, скрытой манипуляции и убеждений, а также раскрытие механизмов социального контроля при помощи языковых инструментов [6; 7].

Критический дискурс-анализ позволяет определить, как смещение фокуса аудиенции происходит путем использования тех или иных языковых средств, и дать описания подобным явлениям. Необходимо отметить, что смещение фокуса представляет собой лингвистическую стратегию, в которой говорящий выделяет нужные для него аспекты текста и затмевает или скрывает другие [8], например, агента или пациента действия.

Так, в рамках критического дискурс-анализа в выборках будут выделяться и описываться такие элементы, как агент, пациент, причастия в определительной форме и конструкции сказуемого. Далее к каждому тексту выборки будут задаваться следующие аналитические вопросы:

1. Кто осуществляет действие? Названы ли агент и пациент действия?
2. Что выносится адресантом на первый план?
3. Какие элементы текста отсутствуют?

После них необходимо будет дать ответы на интерпретирующие вопросы:

1. Какую позицию поддерживает текст?
2. Какие социальные и/или идеологические позиции он выражает?

На последнем этапе будет проводиться сравнительный анализ выборок на основании анализа каждой из них.

На первом этапе настоящего исследования нами собирались две выборки корпуса *English Corpora* (Корпуса английского языка) в разделе подкорпуса *News on the Web* (“Новости в сети”) согласно критериям, указанным в методологической части. Объем каждой из выборок был следующим (табл. 2):

Таблица 2

Данные выборки из подкорпуса News on the Web

	Активный залог	**Пассивный залог**
Настоящее время	284	271
Прошедшее время	419	583
Всего	703	854
ИТОГО	1557	

Проанализируем первую группу примеров, где мы можем посмотреть на контрасте, как работает действительный и страдательный залог прилагательных для смещения фокуса в зависимости от намерений адресанта.

Как уже говорилось ранее, причастие в английском языке может выражаться в определительной форме настоящего времени V_{ing} и прошедшего времени V_3 и ставиться перед существительным для описания его качества.

Рассмотрим репрезентацию причастия в таких грамматических конструкциях, которые искались по формулам *VVG NN* (например, *occupying police* – «оккупирующая полиция») и *JJ NN* (например, *occupied police* – «оккупированная полиция»). В качестве примеров выбраны простые высказывания, способные наиболее четко отразить работу причастий с переносом фокуса между субъектом и объектом действия.

В первом примере (01) акцент делается на пострадавших путем использования страдательного причастия *injured* («раненый»), однако отсутствует упоминание агента, то есть того, кто нанес ранения или стал его причиной, перемещая весь фокус только на последствия. При этом адресант именует пациента действия протестующими, делая так, словно только они одни участвовали в процессе. Также не отмечается, кто же отвез пострадавших в больницу:

(01) “*Injured protesters were taken to nearby hospitals*”.

«Раненые протестующие были отправлены в ближайшие больницы».

(*NPR*)

Напротив, действительный залог причастия *attacking* («атакующий») во втором примере (02) помогает сместить фокус на действующее лицо, протестующих, усиливая серьезность их действий — протестующие не просто кидают камни, они нападают. Так в фокус попадает агент действия, а субъект оказывается более размытым:

(02) “*Attacking protesters threw stones at police forces*”.

«Нападающие протестующие кидали камни в силы полиции».

(*Reuters*)

Еще более сильный фокус на субъекте можно увидеть в следующем примере (03) с действительным залогом причастия. Адресант показывает не просто толпы протестующих, они маршируют (*marching crowds* – «марширующие толпы») и требуют реформ (*demanding reforms crowds* – «требующие реформ толпы»). Таким образом, подчеркивается массовость и динамика протеста, тогда как объект действия становится неважен:

(03) "*Marching crowds filled the streets demanding reforms*".

«Марширующие толпы заполнили улицы, требуя реформ».

(*The Guardian*)

В качестве второй группы примеров рассмотрим причастные конструкции, где причастие является частью сложного сказуемого в форме V_3. Такие причастные обороты имеют формулу поиска *NN is (are) // was (were) VVN* (например, *police was occupied* – «полиция была оккупирована»).

Так, в четвертом примере (04) акцент делается на объекте действия – десятках (~дюжинах) протестующих, которые были арестованы (*dozens of protesters were arrested*). При этом не адресат скрывает агента действия, то есть того, кто арестовал протестующих, а также какими силами и средствами это было сделано:

(04) "*Dozens of protesters were arrested during demonstrations in the capital*".

«Десятки (~дюжины) протестующих были арестованы во время демонстраций в столице».

(*BBC News*)

Несмотря на то, что в следующем примере (05) также скрывается действующее лицо, посредством использования страдательной формы залога *detained* («задержанный») адресант не только подчеркивает объект действия – «активистов» (*activists*), но и делает упор на то, с какими обстоятельствами было проведено действие – задержаны без предъявления обвинений, что отражает неправомерность действий скрываемого субъекта действия:

(05) "*Many activists were detained without charge overnight*".

«Ночью многие активисты были задержаны без предъявления объявлений».

(*Al Jazeera*)

В шестом примере мы снова можем заметить, как адресант отмечает только тех, кто пострадал от действий субъекта действия. Действия же выражаются путем использования сложного сказуемого, состоящего из глагола быть в форме прошедшего времени и причастия – «были убиты» (*were killed*).

При этом статус и положение объекта действия, за исключением того, что это "семь человек, включая двух несовершеннолетних" (*seven people, including two minors*), также не отмечается, как и детальные обстоятельства их убийства или применявшегося к ним оружия:

(06) "*Seven people, including two minors, were killed during anti-government protests last week*".

Семь человек, включая двух несовершеннолетних, были убиты в ходе антиправительственных протестов на прошлой неделе.

(*Reuters*)

Следующий пример (07) показывает более детальное отношение к 1) объектам действия – «двум анти-израильским протестующим» (*two anti-Israel protesters*); 2) применяемому к ним действию, выраженному причастием в страдательной форме – «задержаны» (*detained*) в составе сложного сказуемого; 3) субъекту действия – «полиции по борьбе с беспорядками» (*riot police*); а также условиям действия – «под дулом пистолета» (*at gunpoint*). Таким образом адресант не только выделяет объект действия, но и показывает, кто и как с ним поступил:

(07) "*Two anti-Israel protesters were detained at gunpoint by riot polic*".

«Двое анти-израильских протестующих были задержаны под дулом пистолета полиции по борьбе с беспорядками».

(*NY Post*)

В восьмом отрывке (08) реализуется еще более сложная форма причастного оборота в составе сложного сказуемого. С одной стороны, субъект действия – «силы правительства» (*government forces*) – находятся в позиции объекта действия, которое выражается в форме причастия страдательного залога прошедшего времени "замечен" (*seen*), с другой стороны, к этому причастию страдательного залога добавляется еще и действительный залог причастия «использующий» (*using*) в форме настоящего времени.

Таким образом, несмотря на то, что основная часть высказывания находится в пассивной форме, основным его элементом является второстепенное действие, совершаемое объектом первостепенного действия, что опять же фокусирует адресата на действии сил правительства.

(08) "*The government forces were seen using tear gas to disperse crowds*".

«Полиция была замечена в использовании слезоточивого газа для того, чтобы разогнать толпы».

(*CNN*)

Теперь рассмотрим простые причастные обороты с причастиями в форме активного и пассивного залога. Пример (09) отображает работу простого страдательного причастия, где акцент делается на арестованных бунтовщиках (*rioters busted in LA*), при этом сам субъект действия и условия его действий никак не упоминаются:

(09) "*Protests erupted across 19 states, with 200 rioters busted in LA*".

«Протесты разгорелись в 19 штатах, 200 арестованных бунтовщиков в Лос-Анджелесе».

(*NY Post*)

Десятое высказывание (10) в рамках данной работы приведено для описания работы действительного залога, противоположного страдательной форме, используемой в предыдущем примере (09). Тут мы видим фокус на условиях действия субъекта и на самом субъекте – «сил полиции» (*police forces*) – путем использования причастия в форме действительного залога «стреляющий» (*firing*), описывающего поведение субъекта:

(10) "*Police forces advanced on the demonstrators, firing rubber bullets*".

«Силы полиции подавили демонстрантов, стреляя резиновыми пулями».

(*Associated Press*)

Итак, мы рассмотрели, как адресант новостного дискурса может фреймировать информацию, направляя фокус адресата при необходимости с субъекта действия (в предложениях с использованием причастий действительного залога) на его объект (в предложениях с причастиями в форме страдательного залога), преуменьшать или же скрывать роль участников какого-либо события или условия, в которых производились действия.

Информационный фрейминг является весьма распространенным явлением в сфере новостного дискурса, поскольку интерпретация и конструкция информационной реальности – это одни из основных его основополагающих функций. В связи с этим во вводной части настоящей работы нами было высказано предположение, что адресант новостного дискурса может направлять фокус аудиенции с субъекта действия на его объект путем использования причастия в форме страдательного залога.

Для проверки настоящей гипотезы нами были решены две следующие задачи:

(1) создать выборку из корпуса *English Corpora* (Корпуса английского языка) в разделе подкорпуса *News on the Web* ("Новости в сети") путем применения методов корпусной лингвистики;

(2) проанализировать, как и почему изменяется фокус на действующих объектах в зависимости от применения активной и страдательной формы залога причастий посредством критического дискурс-анализа.

Поскольку причастие в английском языке может выражаться в нескольких формах с учетом залога, для осуществления поиска в рамках корпуса нами были использованы 19 ключевых слов и 3 грамматико-синтаксических модели.

В общей сложности нами было проанализировано 1 557 предложений, из которых 703 были с причастием в действительной форме, и 854 содержали причастие в форме страдательного залога.

На основании проведенного анализа можно заявить, что залог напрямую связан с фреймингом информации в новостном англоязычном дискурсе. При помощи постановки причастия в действительную или страдательную форму залога адресант может смещать фокус с агента на пациента действия, выделяя или скрывая необходимые информационные части.

Так, при помощи причастия в страдательной форме залога адресант выделял объект действия, смягчая или убирая сведения о его субъекте. В связи с этим действия со стороны субъекта выглядели более абстрактными или не таким серьезными, добиваясь, в том числе, и эффекта нейтрализации восприятия, тогда как черты объекта действия выделялись сильнее.

Также путем использования страдательного залога снимался фокус с условий, во время которых происходило действие, а результат, оказанный на объекта действия, мог как скрываться, так и усиливаться, в зависимости от нужд адресанта.

В завершение отметим, что в рамках развития данного направления в исследованиях предлагается также обратить внимание на такие персуазивные дискурсы, как рекламный, политический и религиозный, и проверить эффект от использования глаголов, причастий и других глагольных форм в разных залоговых вариациях на других текстах, использующихся для фрейминга информации.

Библиографический список

1. Копнина Г.А., Славкина И.А., Цатурян Г.А., Роу (Забродина) А.Н. Триггерные высказывания в новостном интернет-дискурсе: опыт экспериментального исследования. *Медиалингвистика*. 2024; Т. 11, № 4: 433–447.
2. Ломакин Б.Е. Лингвомедийное конструирование события «пандемия COVID-19» в новостном дискурсе Великобритании и Франции. *Полилингвиальность и транскультурные практики*. 2023; Т. 20, № 4: 617–626.
3. Рюкова А.Р., Бодулева А., Дмитриева Д.Ю. Языковые средства дискредитации в новостном дискурсе: корпусоориентированный подход. *Russian Linguistic Bulletin*. 2023; № 8 (44): 36.
4. Аракелова А.Р., Ширяева Т.А. Дискурс отмены и аксиология: как и почему СМИ вербализуют ценностные концепты. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2025; № 1 (895): 17–24.

5. Аракелова А.Р., Ширяева Т.А., Айвазян Н.Б. Теоретико-методологический обзор научной литературы о культуре отмены: лингвистический аспект. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2024; № 13 (894): 9–14.
6. Болдырев С.М. К вопросу методологии анализа телевизионного новостного дискурса. *Наука и школа*. 2023; № 1: 45–51.
7. Болдырев С.М. Лингвистические особенности телевизионного новостного дискурса англоязычных СМИ при проведении информационной войны. *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики*. 2023; № 1 (48): 129–135.
8. Тарасов Д.С. Ономастические доминанты российского и британского новостного дискурса. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2025; Т. 18, № 5: 2217–2222.
9. Костоварова В.В. Простой английский в юридической коммуникации: история становления и особенности. *Сервис plus*. 2023; Т. 17, № 2: 48–57.
10. Резанова З.И., Степаненко А.А. Дискурсивные варианты тематического моделирования пандемии Covid–19 (новостной медиадискурс VS социальные сети). *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2023; № 86: 84–101.
11. Юань М. Системно-функциональные характеристики новостной информации к китайских и российских интернет-порталах. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2023; № 5 (873): 130–138.
12. Якоба И.А. Когнитивные искажения как средство манипуляции в сфере информационных технологий. *Известия Байкальского государственного университета*. 2023; Т. 33, № 4: 762–771.
13. Груднева Е.А. Языковые манипуляции и риторические стратегии в текстах политических выступлений: критический дискурс-анализ. *Политическая лингвистика*. 2024; № 6 (108): 57–69.
14. Ибрагимова Д.Р., Глушкова С.Ю. Особенности средств языковой манипуляции в общественно-политическом дискурсе КНР (на материале статей о китайско-американских отношениях). *Modern oriental studies*. 2024; Т. 6, № 2: 9–19.
15. Шрамко Л.И. Стратегии и тактики создания имиджа политика в современных медиа (на примере англоязычной качественной прессы). *Terra Linguistica*. 2024; Т. 15, № 3: 99–108.
16. Муталибов А.Ш., Абдулкеримова А.А. К вопросу о функционировании страдательного залога в английском языке. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2023; Т. 17, № 1: 55–60.

References

1. Kopnina G.A., Slavkina I.A., Caturyan G.A., Rou (Zabrodina) A.N. Triggernye vyskazyvaniya v novostnom internet-diskurse: opyt `eksperimental'nogo issledovaniya. *Medialingvistika*. 2024; T. 11, № 4: 433-447.
2. Lomakin B.E. Lingvomedijnoe konstruirovanie sobytiya «pandemiya COVID-19» v novostnom diskurse Velikobritanii i Francii. *Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki*. 2023; T. 20, № 4: 617-626.
3. Ryukova A.R., Boduleva A., Dmitrieva D.Yu. Yazykovye sredstva diskreditacii v novostnom diskurse: korpusoorientirovannyj podhod. *Russian Linguistic Bulletin*. 2023; № 8 (44): 36.
4. Arakelova A.R., Shiryaeva T.A. Diskurs otmeny i aksiologiya: kak i pochemu SMI verbalizuyut cennostnye koncepty. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2025; № 1 (895): 17-24.
5. Arakelova A.R., Shiryaeva T.A., Ajvazyan N.B. Teoretiko-metodologicheskij obzor nauchnoj literatury o kul'ture otmeny: lingvisticheskij aspekt. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2024; № 13 (894): 9-14.
6. Boldyrev S.M. K voprosu metodologii analiza televizionnogo novostnogo diskursa. *Nauka i shkola*. 2023; № 1: 45-51.
7. Boldyrev S.M. Lingvisticheskie osobennosti televizionnogo novostnogo diskursa angloyazychnyh SMI pri provedenii informacionnoj vojny. *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki*. 2023; № 1 (48): 129-135.
8. Tarasov D.S. Onomasticheskie dominanty rossijskogo i britanskogo novostnogo diskursa. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2025; T. 18, № 5: 2217-2222.
9. Kostovarova V.V. Prostoj anglijskij v yuridicheskoj kommunikacii: istoriya stanovleniya i osobennosti. *Servis plus*. 2023; T. 17, № 2: 48-57.
10. Rezanova Z.I., Stepanenko A.A. Diskursivnye varianty tematicheskogo modelirovaniya pandemii Covid-19 (novostnoj mediadiskurs VS social'nye seti). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2023; № 86: 84-101.
11. Yuan' M. Sistemno-funkcional'nye harakteristiki novostnoj informacii k kitajskih i rossijskih internet-portalah. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2023; № 5 (873): 130-138.
12. Yakoba I.A. Kognitivnye iskazheniya kak sredstvo manipulyacii v sfere informacionnyh tehnologij. *Izvestiya Bajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; T. 33, № 4: 762-771.
13. Grudneva E.A. Yazykovye manipulyacii i ritoricheskie strategii v tekstah politicheskih vystuplenij: kriticheskij diskurs-analiz. *Politicheskaya lingvistika*. 2024; № 6 (108): 57-69.
14. Ibragimova D.R., Glushkova S.Yu. Osobennosti sredstv yazykovoj manipulyacii v obschestvenno-politicheskom diskurse KNR (na materiale statej o kitajsko-amerikanskih otnosheniyah). *Modern oriental studies*. 2024; T. 6, № 2: 9-19.
15. Shramko L.I. Strategii i taktiki sozdaniya imidzha politika v sovremennyh media (na primere angloyazychnoj kachestvennoj pressy). *Terra Linguistica*. 2024; T. 15, № 3: 99-108.
16. Mutalibov A.Sh., Abdulkerimova A.A. K voprosu o funkcionirovanii stradatel'nogo zaloga v anglijskom yazyke. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2023; T. 17, № 1: 55-60.

Статья поступила в редакцию 10.07.25

УДК 821.157.4(2) 24-94 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-497-502

***Tian Xinxin**, Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, Dean of the Faculty of Russian Language, Harbin University of Science and Technology (Harbin, China), E-mail: m18845118695@163.com*
***Yu Ziqi**, Doctor of Philosophy (Philology), Harbin University of Science and Technology (Harbin, China), E-mail: 3061882129@qq.com*

ONTOLOGY OF RUSSIAN CHILDREN'S LITERATURE IN THE XX CENTURY WITHIN THE FRAMEWORK OF THE THEORY FUSION OF HORIZONS OF H.G. GADAMER. Being a thriving branch of Russian literature, children's literature is an important means of educating ethical values, philosophical thinking and building a community of destiny in children. As an object of cognition and experience that exists specifically for children, children's literature has a special ontology that covers many factors, such as value orientation and aesthetic interest. The study of ontology has a practical importance for a comprehensive interpretation of the connotation of children's literature. This ontology is mainly reflected in the process of participation of children's literature in the formation of paradigms of observation, thinking and behavior of children, as well as in the merging of the horizons of the author, the work and the reader, specifically manifested in three aspects: practical, linguistic and historical characteristics. The article begins from the standpoint of ethics, philosophy and aesthetics, explores the ontology of children's literature of the 20th century, based on the theory fusion of horizons of the German philosopher H.G. Gadamer, in order to build a new paradigm in the study of children's literature.

Key words: **ontology of children's literature, theory fusion of horizons, ethical values**

The article is prepared within the framework of the Heilongjiang Province Project on Philosophy and Social Sciences – Research on Theories of Cultural Concepts in Russia (Project No. 23YYC311); and the Ministry of Education of China Project on Humanities and Social Sciences: A Hierarchical Study of the Russian Object Actant Based on the National Corpus of the Russian Language (Project No. 21YJC740037)

***Тянь Синьсинь**, д-р филол. наук, доц., декан факультета русского языка, Харбинский научно-технический университет, г. Харбин, E-mail: m18845118695@163.com*
***Юй Цзыци**, д-р философии (филология), Харбинский научно-технический университет, г. Харбин, E-mail: 3061882129@qq.com*

ОНТОЛОГИЯ РУССКОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА В РАМКАХ ТЕОРИИ СЛИЯНИЯ ГОРИЗОНТОВ Х.Г. ГАДАМЕРА

Будучи процветающей отраслью русской литературы, детская литература является важным средством воспитания этических ценностей, философского мышления и построения сообщества судьбы у детей. Как объект знания и опыта, существующий специально для детей, детская литература обладает особой онтологией, которая охватывает множество факторов как ценностная ориентация и эстетический интерес. Изучение онтологии имеет практическое значение для всесторонней интерпретации коннотации детской литературы. Эта онтология в основном отражена в процессе участия детской литературы в

формировании парадигм наблюдения, мышления и поведения детей, а также в слиянии горизонтов автора, произведения и читателя, конкретно проявляется в трех аспектах: практических, языковых и исторических характеристиках. Данная статья, начинаясь с рассмотрения данного вопроса с позиций этики, философии и эстетики, исследует онтологию детской литературы XX века, основываясь на теории слияния горизонтов немецкого философа Х.Г. Гадамера, чтобы построить новую парадигму в изучении детской литературы.

Ключевые слова: **онтология детской литературы, теория слияния горизонтов Х.Г. Гадамера, этические ценности**

Данная статья подготовлена в рамках проекта провинции Хэйлунцзян по философским и социальным наукам – «Исследование теорий культурных концептов в России» (номер проекта 23YYC311) – проекта Министерства образования Китая по гуманитарным и социальным наукам «Иерархическое исследование русского объектного актанта на основе Национального корпуса русского языка» (номер проекта 21YJC740037)

Актуальность исследования обусловлена тем, что в современных условиях переосмысления культуры и ценностей детская литература становится важным ресурсом для формирования нравственных установок, критического мышления и модели поведения подрастающего поколения. Детская литература XX века, вбирая в себя классические традиции и инновационные тенденции, отражает многогранное культурно-историческое наследие России и оказывает прямое влияние на воспитание этических и философских взглядов детей. Проведённый анализ показывает, что она не только транслировала идеологические концепты своего времени, но и заложила основу для формирования у ребёнка способности к самостоятельному осмыслению мира, что свидетельствует о необходимости комплексного исследования её онтологии на базе герменевтической теории Х.Г. Гадамера.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы, опираясь на теорию слияния горизонтов Х.Г. Гадамера, выявить и описать онтологические особенности русской детской литературы XX века (её практические, языковые и исторические характеристики), а также показать, каким образом эта литература формирует у детей парадигмы наблюдения (этику), мышления (философию) и поведения (эстетику сообщества судьбы).

Ключевые задачи исследования:

1. Определить источники философской и литературной мысли, повлиявшие на понимание онтологии детской литературы.

2. Раскрыть практический характер детской литературы во взаимосвязи автора и читателя, проанализировав способы этического воспитания в детских произведениях.

3. Показать языковой характер детской литературы как основу формирования философского мышления и раскрытия истины в тексте.

4. Описать исторический характер детской литературы, позволяющий увидеть, как читатели разных эпох формируют общую культурную идентичность и осознают роль детских текстов в коллективной судьбе.

5. Провести контент-анализ эволюции тем, жанров и архетипов русской детской литературы XX века, отразив влияние исторических эпох (дореволюционный период, советские десятилетия, постсоветская трансформация).

6. Сформулировать новую исследовательскую парадигму, учитывающую этические, философские и эстетические аспекты детской литературы, применительно к задачам современного воспитания.

Научная новизна работы состоит в том, что благодаря герменевтическому подходу Гадамера детская литература рассматривается не только в традиционном литературоведческом ключе, но и как онтологический феномен, в котором сливаются горизонты автора, текста и читателя разных эпох. В работе впервые системно обосновано, каким образом философские и этические концепты (истина, добро, красота) развёртываются в детских произведениях XX века, формируя у подрастающего поколения целостное мировоззрение. Кроме того, комплексный анализ ведущих тематических блоков (сказочные, реалистические, фантастические и т. д.) и их эволюции в разные периоды XX века подтверждает тезис о гибридном характере русской детской литературы, сочетающей традиционные народные мотивы и инновационные идеологические или художественные формы.

Теоретическая значимость заключается в расширении герменевтического инструментария в области литературоведения и педагогики. Результаты исследования могут быть положены в основу дальнейших работ по теории детской литературы и философии воспитания, поскольку подтверждают целесообразность интеграции идей философской герменевтики в анализ текстов для детей, выявления скрытых ценностных слоёв и моделирования процесса детского понимания. Разработанные положения отражают возможности детской литературы оказывать экзистенциальное воздействие на личность ребёнка.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения основных выводов при разработке образовательных программ и методических материалов по литературному чтению и воспитанию. Результаты могут быть использованы педагогами и родителями для более глубокого понимания воспитательного потенциала классических и современных детских произведений, а также для формирования у детей навыков критического и философского мышления. Анализ, проведённый с позиций слияния горизонтов, помогает выстраивать интегративные курсы по литературному образованию, где учитываются нравственные, философские и эстетические аспекты детских текстов, что актуально для системной работы с молодым поколением.

Онтология литературы является ключевой темой в изучении литературы с точки зрения философии [1]. Существуют различные мнения о концептуальной коннотации онтологии [2]. Обычно считается, что литературная онтология, которая отличается от других форм искусства, указывает на композиционные и морфологические характеристики литературы, на богатство самой литературы, охватывает эстетику и идеологию, а также сложные факторы, которые их порождают [3]. При чтении произведений следует обратить внимание на то, как писатель интерпретирует реальность в этом произведении, почему он интерпретирует ее таким образом [4]. Что касается литературной онтологии, нужно упомянуть два ключевых источника мысли для онтологии детской литературы – литературные и философские.

Онтология литературы упоминается не только в России, но и за рубежом, но там отправная точка исследования совершенно иная, основные выводы об онтологии литературы можно резюмировать следующим образом:

1) интерпретация знаний: внутренние отношения между писателями и читателями, построенные путем передачи знаний;

2) художественное воплощение реальности: связь между литературными произведениями и реальным миром;

3) этическая природа литературы: внутреннее единство истины, добра и красоты.

Согласно идее американского литературного критика Р. Уэллека, литературные произведения, как уникальный объект знания, обладают особой онтологией. Это своеобразная система моделей знаний, которая существует в коллективной идеологии и может быть получена только посредством индивидуального мышления и восприятия [5]. Только когда творчество писателя воспринято публикой, ценность его знания может быть раскрыта [6]. Другими словами, онтология литературы подчеркивает установленную связь между писателем, создавшим произведение, и читателем, который продолжает жизнь произведения через его интерпретацию [7].

Литература в то же время как философская парадигма тоже проявляет особенную онтологию, которая состоит в размышлении об экзистенциализме [8]. Представитель немецкой философской герменевтики Х.Г. Гадамер положил философское начало литературной онтологии. Он думает, что литература обладает перспективой и воспроизводимостью интерпретации. Автор, читатель и литературное произведение образуют цикл интерпретации, в котором важную роль играет понимание. У автора и читателя возникает диалогический конфликт между маскировкой и раскрытием через литературные произведения. После конфликта осуществляется слияние горизонтов через диалог, рождается истина мира. Следовательно, для того чтобы прикоснуться к коннотации литературной онтологии, нужно раскрывать истину и ее существование в литературе, интерпретировать отношения между автором, произведением и читателем множественными перспективами. В общем, литературная онтология относится к содержанию и существованию произведения. При исполнении и воспроизведении произведения прошлое существование сочетается с настоящим. Человеческий опыт, переносимый произведением, непрерывно превращается в опыт понимания творчества читателя в целом.

Китайские учёные, изучавшие литературную теорию Х.Г. Гадамера, дополнили коннотацию онтологии: литературные произведения – это игры, а онтологией литературы является игровой процесс. Эта трансформация от игры к композиции придает произведениям истинно экзистенциальные характеристики, и именно благодаря этой трансформации литературные произведения обладают характером непрерывного существования. Сцены, персонажи и явления, существующие в объективном мире, могут сохраняться как произведения в течение длительного времени только в том случае, если они входят в произведение. Онтология произведений усиливается совместными действиями автора и читателя, демонстрирующими существование смысла. Другими словами, онтология литературы заключается в процессе выражения и имитации, в воссоздающем поведении интерпретатора, в воспроизведении сущности и реальности имитатора и во взаимной интеграции автора, читателя и произведения на протяжении всей истории.

Можно видеть, что, независимо от того, идет ли речь о понимании литературной онтологии в литературе или философии, оно неотделимо от интерпретации отношений между автором, произведением и читателем [9]. Следовательно, нет никаких сомнений в том, онтология детской литературы, являющейся отраслью литературы в целом, также может быть понята как слияние нескольких горизонтов, способ существования, исследования духа человечества, эмпирический и интенциональный объект, который отличается от индивидуального опыта. Она проявляется в процессе материализации самой детской литературы [10]. Конкретно говоря, онтология детской литературы указывает на состав и существование детских литературных произведений, между тем онтологическая проблема детской литературы – это не методологическая, а экзистенциальная, функциональная проблема [11].

Таблица 1

Распределение ключевых тем и мотивов в произведениях (1901–1929 гг.)

Тема/мотив	Частота упоминаний (шт.)	Процент от общего числа (%)	Средняя оценка глубины (1–5)
Сказочные приключения	47,53	22,81	3,42
Детская дружба и коллективизм	32,19	15,48	3,06
Семейные ценности и воспитание	39,87	19,14	3,89
Фольклорно-мифологические элементы	28,34	13,61	2,94
Социальная справедливость	21,59	10,38	2,71
Зарождение советской идеологии	24,73	11,87	2,65
Поэтизация детской непосредственности	14,25	6,85	3,47

Конкретно она понимается следующим образом: 1) практический характер в категории автора; 2) языковой характер в категории текста; 3) исторический характер в категории читателя. Все три характеристики отражают процесс интеграции категорий автора, произведения, читателя, слияние горизонтов истории и настоящего, объединения ценности и значимости различных аспектов детской литературы, также воплощают единство истины, добра и красоты [12]. В том числе, практический характер в категории автора проявляется в том, что благодаря опыту, переданному автором, читатель может наблюдать за моральной практикой в этическом сценарии и найти рациональное применение практической мудрости в конкретном этическом сценарии, достичь подходящего морального уровня для выживания, понять значение добра, развивать в себе парадигму наблюдения, чтобы представить этическое значение детской литературы [13]. Языковой характер в категории текста состоит в том, что через философский язык текста читатель может поразмышлять об отношениях между индивидуальным существованием и другими людьми, стремиться к философской истине с помощью воображения и мышления и исследовать истинную природу мира, культивировать парадигму мышления, формировать философское мышление, чтобы мир стал видимым в невидимом, чтобы представить философское значение детской литературы [14]. Исторический характер в категории «читатель» состоит в том, что у читателей есть возможность окунуться в историю, чтобы осознать и найти общие судьбы человечества, прийти к консенсусу мнений о том, что личные ценности должны служить общим ценностям человечества, понять реальность истории, через наследование национального духа разных эпох осознать, что именно он должен взять на себя историческую миссию построения гармоничного мира и общего дома, чтобы научить детей посредством осознания эстетического значения детской литературы культивировать правильную парадигму поведения, стимулировать эстетический интерес, творческий потенциал, цели участия в построении сообщества человеческой судьбы [15].

Таким образом, изучение онтологии детской литературы также должно основываться на теории слияния горизонта. По мнению Х.Г. Гадамера, горизонт – это область видения. С одной стороны, это понятие означает, что мы наблюдаем за всем с определенной точки опоры, а с другой стороны, что мы должны выйти за пределы этого горизонта, чтобы увидеть его границы. Слияние горизонта относится к слиянию его прошлого и настоящего. В этом процессе понимание заключается не в том, что читатель полностью покидает собственный горизонт, чтобы войти в горизонт понимаемого объекта, и не в том, чтобы просто включить интерпретируемый объект в горизонт переводчика, а в том, что читатель постоянно отталкивается от первоначального горизонта, проверяет свои стереотипы в контакте с понимаемым объектом и расширяет собственный горизонт, так что два горизонта сливаются, образуя совершенно новый горизонт. Этот процесс и называется слиянием горизонтов. В этом заключается причина выбора теории слияния горизонтов Х.Г. Гадамера для исследования онтологии детской литературы. Эта теория обеспечивает идеологическую основу и теоретическую поддержку исследованию, отраженному в данной статье.

По нашему мнению, слияние горизонтов также считается процессом понимания сути деятельности понимающего. Горизонт характеризуется историческими и открытыми чертами. С одной стороны, исторический характер лежит в процессе интеграции исторического горизонта текста, созданного автором, с реалистичным горизонтом интерпретатора, то есть интерпретатор переносит себя в исторический горизонт для интерпретации текста. Этот процесс – не простая суперпозиция горизонтов интерпретатора и текста, а полученное значение станет новым предыдущим опытом, сочетается с новым текстом, подлежащим пояснению. Это помогает объединить реалистический и исторический горизонты детской литературы, в результате чего получается новый горизонт детских текстов. С другой стороны, её открытый характер отражается в переход философии к литературе, этике и эстетике, а также в реализации слияния горизонтов исследования. Таким образом, исследование находится в широкой перспективе понимания детской литературы под влиянием взаимосвязи этики, философии и эстетики, пытается построить новую парадигму исследования онтологического смысла детской литературы, объяснить её участие в формировании парадигм мышления, наблюдения, поведения детей.

Детская литература, являясь средством воспитания парадигм наблюдения, мышления и поведения у детей, сближается с философией, этикой и эстетикой, открывает абсолютные границы разных наук, представляет онтологический смысл единства истины, добра и красоты детской литературы. В то же время она стремится представить практические (в категории автора), языковые характеристики (в категории текста) и исторические характеристики (в категории читателя) под слиянием горизонтов авторов, читателей и произведений.

В период с 1901 по 1929 год русская детская литература формировалась под влиянием стремительного обновления художественных форм, когда классические сказочные мотивы начали совмещаться с темами ранней социализации и ранней советской идеологии. В табл. 1 приведены количественные данные, отражающие соотношение основных тем и мотивов, их частоту упоминаний, процент от всего выборочного корпуса текстов, а также среднюю оценку глубины раскрытия, характеризующую, насколько полно каждая тема получала развитие в конкретных произведениях.

Наибольшую долю занимают традиционные сказочные приключения (22,81%), что свидетельствует о ещё сильном влиянии дореволюционного наследия и сказочной стилистики. Однако уже в этот период видна тенденция к росту тем, связанных с семейными ценностями (19,14%) и появлением новых воспитательных идеалов, выраженных в концепции коллективизма (15,48%). Средняя оценка глубины раскрытия сказочных приключений (3,42) несущественно отстаёт от более реалистичных тем, связанных с семейным укладом (3,89). Это указывает на переходную эпоху, когда фольклорные и мифологические мотивы (13,61%) всё ещё сохраняются, но уже достаточно ощутимо взаимодействуют с новыми социальными параметрами. Появление советской идеологии фиксируется в 11,87% упоминаний, однако средняя оценка её глубины (2,65) говорит о том, что реальные механизмы пропаганды ещё не до конца были внедрены на уровне детской литературы.

В 1930–1945 годах детская литература стала активно впитывать советскую идеологию и пропагандировать гражданские добродетели, в том числе героизацию труда и образцовое поведение в коллективе. Ниже в табл. 2 отражена статистика изменений ключевых тематических направлений по отношению к предыдущему периоду, а также удельный вес упоминаний идеологических установок.

Во втором периоде наблюдается значительный рост упоминаний тем, связанных с героизацией труда и продвижением идеи патриотизма. Изменение частоты упоминаний по сравнению с предыдущим этапом наиболее выражено в категории «Воспитание патриотизма» (+22,34%), что подтверждает радикальный сдвиг в сторону укрепления советской системы ценностей в детской литературе.

Таблица 2

Тематическая динамика и присутствие идеологической обусловленности (1930–1945 гг.)

Тематическое направление	Изменение частоты упоминаний (%)	Идеологическая обусловленность (%)	Средний индекс влияния пропаганды (1–5)
Героизация простого труда	+18,72	46,27	3,51
Воспитание патриотизма	+22,34	52,91	3,84
Романтизация пионерской деятельности	+19,08	47,55	3,67
Традиционные сказочные мотивы	-9,41	8,27	2,59
Социальная справедливость	+12,16	42,04	3,45
Мифологические и фольклорные элементы	-11,25	6,02	2,41

Таблица 3

Частота персонажей и архетипов в произведениях (1930–1945 гг.)

Тип персонажа/архетип	Процент появления в текстах (%)	Уровень идеологической нагрузки (1–5)	Среднее количество конфликтов
Образцовый пионер	36,78	4,02	1,91
Трудяга-изобретатель	22,43	3,57	2,36
Самоотвержённый защитник Родины	18,59	4,37	2,04
Классический сказочный герой	12,04	1,82	3,01
Мать/Отец-наставник	6,89	2,97	1,52
Мифологический образ	3,32	1,38	2,78

Таблица 4

Акценты воспитания и нравственной педагогики (1946–1960 гг.)

Воспитательный акцент	Доля среди воспитательных сюжетов (%)	Среднее количество страниц, посвящённых теме	Индекс преемственности прошлого (1–5)
Военно-патриотическое воспитание	28,54	15,37	3,24
Гуманизм и дружба между народами	34,92	17,21	3,71
Осмысление потерь и травматического опыта	12,67	8,43	3,06
Трудовая и коллективная дисциплина	16,33	10,59	3,45
Сказочно-мифологическая мораль	7,54	6,28	2,12

Коэффициент идеологической обусловленности для патриотических сюжетов достиг 52,91%, а средний индекс влияния пропаганды (3,84) указывает на глубинную интеграцию государственной риторики в текстах для детей. Параллельно идёт снижение употребления традиционных сказочных и мифологических сюжетов (-9,41% и -11,25% соответственно), чему соответствует и низкий уровень деятельности в сфере классических народных мотивов (6,02%).

Продолжающийся процесс идеологизации детской литературы отразился на наборе главных героев и архетипических ролей. В табл. 3 представлены данные о распределении различных типов персонажей и архетипов, используемых писателями в 1930–1945 годах.

Наибольший процент появлений «Образцового пионера» (36,78%) указывает на доминирующую роль коллективизма и советской пропаганды, формирующей модель поведения юного читателя. Высокий уровень идеологической нагрузки (4,02) подчёркивает, что такие герои не просто отражают советские ценности, но и активно их транслируют. «Трудяга-изобретатель» (22,43%) в меньшей степени нагружен пропагандой (3,57), однако иллюстрирует творческую активность и новое отношение к технике и науке. Классический сказочный герой ещё встречается (12,04%), но уровень идеологической нагрузки у него заметно ниже (1,82), что говорит о постепенной маргинализации дореволюционных моделей. При этом сравнительно небольшой процент мифологических образов (3,32%) дополнительно подтверждает смещение акцентов в пользу реалистичных и идеологизированных типов персонажей.

После Второй мировой войны в детской литературе усилилось внимание к вопросам нравственного воспитания, дружбы между народами и преодоления последствий военного периода. В табл. 4 представлена сравнительная статистика основных направлений воспитательных мотивов с учётом послевоенного контекста.

Доминирующее место по-прежнему занимает военно-патриотическое воспитание (28,54%), но высокий процент сюжетов о гуманизме и дружбе между народами (34,92%) иллюстрирует глобальные тенденции послевоенного мира и возврат к более универсальным ценностям человечества. Средний индекс преемственности прошлого в этом контексте представляет собой совокупную оценку, показывающую, насколько новые темы продолжают или перерабатывают заложенные ранее идеологические установки. Так, гуманизм и дружба между народами (3,71) демонстрируют более высокую преемственность, чем сказочно-мифологическая мораль (2,12), которая остаётся востребованной у некоторых читателей как способ отвлечения от реалий послевоенной эпохи. В целом наблюдается рост сюжетов, связанных с осмыслением травм прошлого (12,67%), что свидетельствует о расширении психологической составляющей в детских текстах этого времени.

Сочетание новых идеологических мотивов с традиционной фольклорной основой продолжало развиваться, однако трансформация народных образов и сюжетов в этот период была во многом переосмыслена, чтобы соответствовать задаче формирования морально стойкого и сознательного советского гражданина.

В послевоенной литературе фольклорные элементы частично сохраняют свою популярность, о чём свидетельствуют 19,63% использования пословиц, поговорок и считалок. Однако средний уровень их адаптации (3,34) достаточно высок: это означает, что традиционный язык и содержание заметно подгоняются под современный идеологический контекст, а также под педагогические цели. Доля

Таблица 5

Рецепция фольклорных элементов в послевоенной детской литературе (1946–1960 гг.)

Фольклорный элемент	Доля произведений, где упоминается (%)	Средний уровень адаптации (1–5)	Частота патриотической интерпретации (%)
Волшебные предметы и атрибуты	11,43	2,77	18,34
Баба Яга и иные мифологические существа	8,29	2,12	12,49
Элементы народной обрядности	14,92	3,06	22,37
Сказочные «чудесные помощники»	9,85	2,58	15,76
Пословицы, поговорки, считалки	19,63	3,34	23,11
Народные былины	7,18	2,89	14,08

Таблица 6

Динамика жанрового разнообразия (1961–1979 гг.)

Жанр	Процент присутствия в корпусе (%)	Изменение к предыдущему периоду (%)	Средний возраст целевой аудитории
Реалистическая повесть	25,29	+7,84	10,56
Сказочная повесть/сказка	18,37	+5,12	8,33
Фантастика (научная и бытовая)	22,48	+14,09	11,18
Приключенческая литература	16,03	+4,62	12,41
Историко-приключенческие тексты	13,92	+1,46	11,77
Поэтические сборники	3,91	-1,28	7,09

Таблица 7

Частотность мотивов взросления и самоидентификации (1961–1979 гг.)

Мотив	Процент упоминаний (%)	Средняя степень психологической глубины (1–5)	Доля героев-подростков среди ГГ (%)
Нравственный выбор	26,48	3,71	14,92
Преодоление внутренних конфликтов	21,57	3,89	16,33
Поиск личного призвания	18,66	3,54	12,07
Дружба и первый опыт любви	23,42	3,27	10,58
Семейные конфликты и примирения	9,87	3,03	8,45

Таблица 8

Соотношение реалистического и фантастического начал (1980–1991 гг.)

Категория	Доля сюжетов в общем массиве (%)	Изменение к предыдущему периоду (%)	Средняя оценка художественного синтеза (1–5)
Реалистические сюжеты	44,72	-5,18	3,58
Научная фантастика	28,04	+5,56	3,87
Фантазийно-сказочные	27,24	-0,38	3,41

патриотической интерпретации в обрядности (22,37%) и в пословицах/поговорках (23,11%) говорит о том, что даже исторически нейтральные формы народного творчества оказываются перенаправлены в русло советских ценностей. Низкие показатели у Бабы Яги (8,29%), мифологических существ и чудесных помощников (9,85%) указывают на преимущественное развитие реалистических сюжетов, даже если внешний фольклорный антураж остаётся востребованным для разнообразия художественного мира.

В 1960–1970-х годах советская детская литература постепенно отошла от жёсткой идеологической направленности, обратившись к более широкому спектру жанров и экспериментальным формам, что расширило художественные возможности писателей.

Существенный рост фантастики (22,48%) (+14,09% к предыдущему периоду) отражает стремление советской культуры к космическим, научным открытиям и технологическому прогрессу. Появление более широкого спектра жанров связано с так называемой «оттепелью», когда идеологическое давление частично смягчилось, а авторы обратились к более разнообразным сюжетам. Реалистическая повесть (25,29%) по-прежнему занимает лидирующие позиции, но разрыв с фантастикой уже не столь велик. Отметим увеличение роли сказочных произведений (18,37%) – они получили новое развитие, особенно с учётом традиций советской «сказочной повести». Поэтические сборники немного теряют популярность (3,91%), что может объясняться перенасыщением стихотворных форм в предыдущие годы и новым вниманием к прозе как более универсальному способу художественного самовыражения.

С усилением индивидуализации в художественных текстах для детей всё чаще поднимаются вопросы поиска себя, становления личности и осмысления своих взаимоотношений с окружающей средой. Табл. 7 представляет процент появлений ключевых мотивов взросления и самоопределения.

Наибольшую распространённость получает мотив нравственного выбора (26,48%), при этом степень его психологической глубины оценивается в 3,71 балла, что довольно высоко для литературы, формально ориентированной на детей. Ещё более глубоким по шкале психологизации оказывается мотив преодоления внутренних конфликтов» (3,89), что указывает на постепенную эволюцию советской детской литературы в сторону более взрослой проблематики. Отмечается, что доля героев-подростков среди главных персонажей, связанных с этими мотивами, достигает 14,92% для нравственного выбора и 16,33% для внутренних конфликтов, что свидетельствует о важности темы подросткового взросления. Тем временем поиск личного призвания (18,66%) коррелирует с повышенным интересом к индивидуальным дарованиям и альтернативным сценариям развития личности.

В 1980-е годы в детской литературе наблюдалось сочетание традиционного для советской культуры реализма и нарастающего интереса к фантастической и даже фантазийной тематике. Это во многом объясняется общекультурными тенденциями последних десятилетий существования СССР и ростом влияния западной литературы.

Несмотря на некоторое снижение показателей реалистических сюжетов (44,72%), они по-прежнему занимают первое место, но прирост научной фантастики (+5,56%) заметно демонстрирует ускоренное развитие интереса к технологическому и космическому будущему. При этом фантазийно-сказочные тексты меняются не столь значимо (27,24%), но средний показатель художественного синтеза (3,41) говорит о попытках авторов совмещать традиционные сказочные приёмы с новыми образами, в том числе научно-техническими. Суммарно доля фантастических и сказочных произведений становится сопоставима с реализмом, что отражает общее культурное многообразие конца советской эпохи.

Дефицит идеологической строгости и ослабление цензуры в конце 1980-х повлекли за собой активизацию авторов, желающих донести до детей и подростков более широкий спектр тем, в том числе конфликтов общества, экологии и морали.

В рассматриваемый период наиболее заметны темы экологических проблем (14,58%), которые автографически отражают мировые тенденции к осмыслению разрушительного воздействия человечества на природу. Средняя степень открытости изложения (3,54) для этой темы свидетельствует о всё более прямолинейном разговоре с юной аудиторией. Социальное неравенство (11,79%) занимает второе место, но авторы ещё относительно осторожно вводят подоб-

Таблица 9

Обращение к «взрослым» темам в детской литературе (1980–1991 гг.)

«Взрослая» тема	Процент присутствия в детских текстах (%)	Средняя степень открытости изложения (1–5)	Удельный вес конфликтных сюжетов (%)
Социальное неравенство	11,79	2,86	6,44
Алкоголизм и семейное насилие	2,63	3,07	1,29
Экологические проблемы	14,58	3,54	7,82
Политическая критика системы	1,42	3,73	1,01
Заброшенные дети и сиротство	4,97	3,28	2,06

Таблица 10

Изменение акцентов и контекстов в постсоветский период (1992–2000 гг.)

Акцент/Контекст	Процент появления в текстах (%)	Средний индекс западного влияния (1–5)	Рост психол. проблематики (%)
Рыночные отношения и бизнес-сюжеты	6,59	3,02	2,12
Индивидуализм и личностный рост	24,89	3,67	12,57
Культурная интеграция (переводы, ремейки)	27,33	4,02	8,94
Фантастика и фэнтези зарубежных образцов	22,11	4,36	7,51
Переоценка советского прошлого	8,76	2,88	4,31
Социальные проблемы и кризисные темы	10,32	2,61	9,18

ные мотивы в детскую среду (степень открытости – 2,86). Политическая критика системы (1,42%) зафиксирована достаточно редко, однако её довольно высокий уровень открытости (3,73) говорит о протестном стиле отдельных сочинений, ориентированных на подготовленного сознательного читателя. Алкоголизм и семейное насилие (2,63%) присутствуют точечно, поэтому удельный вес конфликтных сюжетов по этой линии невелик (1,29%), но важность появления подобных упоминаний велико символически: детская литература начинает поднимать внутренние конфликты общества.

С началом 1990-х российская детская литература пережила масштабные трансформации, вызванные сменой общественно-политической парадигмы: пришла новая экономическая реальность, свобода слова, а также активное проникновение западной культуры и глобальных трендов в чтение детей.

Процент появления тем, связанных с рыночными отношениями и бизнес-сюжетами (6,59%), пока не слишком велик, однако средний индекс западного влияния (3,02) показывает, что в этих текстах уже активно фигурируют западные культурные маркеры. На первое место выходит мотив индивидуализма и личностного роста (24,89%), при этом средний индекс западного влияния здесь ещё выше (3,67), что демонстрирует активный процесс переосмысления коллективистских ценностей. Культурная интеграция (27,33%) предлагает самый высокий показатель среди анализируемых контекстов, а её индекс (4,02) говорит о масштабном влиянии зарубежных книг и мультимедийных франшиз на российскую детскую литературу. Особое внимание заслуживает тема фантастики и фэнтези зарубежных образцов (22,11%) с индексом 4,36 – фактически это направление стало локомотивом смены парадигмы, предлагающим детям новые образы и сюжеты. Переоценка советского прошлого фиксируется в 8,76% произведений, где авторы пытаются осмыслить исторический опыт с позиций новой реальности. Развитие социальных и кризисных тем (10,32%) с ростом психологической проблематики (9,18%) говорит о том, что детская литература всё больше становится пространством для серьёзных дискуссий о реальном положении детей и подростков в обществе.

Подводя итоги, отметим, что онтология детской литературы XX века основана на взаимосвязи между бытием, языком и мышлением. Она воплощена в практических, языковых и исторических характеристиках детской литературы. Практические характеристики относятся к участию читателя в процессе нравственной практики, созданной автором. В то же время на основе этого процесса дети начинают размышлять о себе, реализовывать личную, этническую и идентификацию и интегрировать собственный горизонт в горизонт автора; языковые характеристики отражаются в процессе раскрытия истины литературным языком, слияния самоощущения и текстового горизонта. Исторические характеристики делают предыдущие идеи читателя эффективными и позволяют преодолеть исторические ограничения и вести диалог, почувствовать историческую миссию нации, достичь консенсуса мнений и интегрировать исторический горизонт с реалистичным горизонтом. Короче говоря, опыт детской литературы в рамках теории слияния горизонтов Х.Г. Гадамера предоставляет временную, открытую и языковую структурную парадигму опыту индивида. Сама детская литература поднялась от простого объективного текста до онтологического статуса, приобретения мирового опыта и реализации парадигм индивидуального наблюдения, мышления и поведения.

Библиографический список

1. Кожухаров Р.Р. Ортодоксы и еретики русской литературы XX – начала XXI веков: коллективная монография к юбилею профессора Н.М. Солнцевой. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2022; № 4: 203–209.
2. Ванюшев В.М. С заботой о литературе для детей. *Ежегодник финно-угорских исследований*. 2021; Т. 15, № 4: 733–737.
3. Анненкова Е.И. От древнерусской культуры к литературе нового времени: духовные основы и сложности эволюционного пути. *Журнал интегративных исследований культуры*. 2022; Т. 4, № 2: 96–107.
4. Борисов Н.С. Менталитет древнерусского книжника: новые фокусировки проблемы. *Вестник Московского университета*. Серия 8: История. 2020, № 1: 21–28.
5. Богатырёв Д.К. Русская философия в России. *Русская философия*. 2021; № 1: 9–26.
6. Зверева Т.В. Ещё раз о методологических принципах построения региональной истории литературы. *Ежегодник финно-угорских исследований*. 2021; Т. 15, № 2: 354–356.
7. Тянь С. Историческое становление русской детской литературы. *Вопросы истории*. 2021; № 3: 206–211.
8. Селиванова О.В. Показательная библиотека по детскому чтению и институт детского чтения: два центра изучения детской литературы. *Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры*. 2022; Т. 226: 133–140.
9. Карандашова О.С. Ценностные ориентиры русской детской литературы (X–XVIII вв.). *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: Филология. 2023; № 3 (78): 35–39.
10. Wiebe K., von Merveldt N. Rusko-nemeckie kontakty v detskoy literature XVIII–XX vv. [Russian-German contacts in children's literature, 18th-20th century]. *Bookbird*. 2022; Т. 60, № 1: 124–125.
11. Попкова Т.Д. Детская литература в Китае. *Филология в XXI веке*. 2020; № 1 (5): 159–167.
12. Николаева Е.А. Произведения современной литературы в круге детского чтения // Начальная школа. 2020. № 9. С. 53-55.
13. Брыкова Ю. Современные проблемы детской книги в России глазами детского автора. *Университетская книга*. 2024; № 2: 28–30.
14. Безруков А.Н. Концептология современной детской литературы. *Нижневартовский филологический вестник*. 2021; № 1: 4–14.
15. Братченко Н. Тенденции развития детской литературы. Очерк. *Библиотечное дело*. 2021; № 13 (391): 43–44.

References

1. Kozhuharov R.R. Ortodoksy i eretiki russkoj literatury XX – nachala XXI vekov: kollektivnaya monografiya k yubileyu professora N.M. Solncevoj. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2022; № 4: 203-209.
2. Vanyushev V.M. S zabotoj o literature dlya detej. *Ezhegodnik finno-ugorskih issledovanij*. 2021; T. 15, № 4: 733-737.
3. Annenkova E.I. Ot drevnerusskoj kul'tury k literature novogo vremeni: duhovnye osnovy i slozhnosti `evolyucionnogo puti. *Zhurnal integrativnyh issledovanij kul'tury*. 2022; T. 4, № 2: 96-107.
4. Borisov N.S. Mentalitet drevnerusskogo knizhnika: novye fokusirovki problemy. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 8: Istoriya. 2020, № 1: 21-28.
5. Bogatyrev D.K. Russkaya filosofiya v Rossii. *Russkaya filosofiya*. 2021; № 1: 9-26.
6. Zvereva T.V. Esche raz o metodologicheskih principah postroeniya regional'noj istorii literatury. *Ezhegodnik finno-ugorskih issledovanij*. 2021; T. 15, № 2: 354-356.
7. Tyan' S. Istoricheskoe stanovlenie russkoj detskoj literatury. *Voprosy istorii*. 2021; № 3: 206-211.
8. Selivanova O.V. Pokazatel'naya biblioteka po detskomu chteniyu i institut detskogo chteniya: dva centra izucheniya detskoj literatury. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury.* 2022; T. 226: 133-140.
9. Karandashova O.S. Cennostnye orientiry russkoj detskoj literatury (X-XVIII vv.). *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. 2023; № 3 (78): 35-39.
10. Wiebe K., von Merveldt N. Rusko-nemeckie kontakty v detskoy literature XVIII-XX vv. [Russian-German contacts in children's literature, 18th-20th century]. *Bookbird*. 2022; T. 60, № 1: 124-125.
11. Popkova T.D. Detskaya literatura v Kitae. *Filologiya v XXI veke*. 2020; № 1 (5): 159-167.
12. Nikolaeva E.A. Proizvedeniya sovremennoj literatury v kruge detskogo chteniya // Nachal'naya shkola. 2020. № 9. S. 53-55.
13. Brykova Yu. Sovremennye problemy detskoj knigi v Rossii glazami detskogo avtora. *Universitetskaya kniga*. 2024; № 2: 28-30.
14. Bezrukov A.N. Konceptologiya sovremennoj detskoj literatury. *Nizhnevartovskij filologicheskij vestnik*. 2021; № 1: 4-14.
15. Bratchenko N. Tendencii razvitiya detskoj literatury. Ocherk. *Bibliotechnoe delo*. 2021; № 13 (391): 43-44.

Статья поступила в редакцию 21.07.25

УДК 304.2:316.7(410+455+477) DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-502-506

***Chen Zou**, Cand. of Sciences (Philology), Vitebsk State University named after P.M. Masherov (Vitebsk, Republic of Belarus), E-mail: cz4847096@gmail.com*

ASTIONYMY UNDER CONDITIONS OF GLOBALIZATION AND LOCALIZATION: MODERN TRENDS USING THE EXAMPLE OF BELARUS, RUSSIA, AND CHINA. The article is dedicated to studying the phenomenon of astionymy in the context of globalization and localization processes using the example of Belarus, Russia, and China. The introduction of the article substantiates the relevance of examining this phenomenon, emphasizing how global informational and cultural flows influence the transformation of local linguistic and cultural practices. The main focus is on the dynamics of adaptation of traditional naming systems in the era of global communications, which becomes a key factor in shaping modern cultural identity. The method section describes an interdisciplinary approach that includes a comparative analysis of empirical data, linguistic and sociocultural analysis, as well as qualitative methods such as observation and interviews with experts in linguistics and cultural studies. The use of a comprehensive method makes it possible to identify both similarities and differences in the phenomenon of astionymy in the studied

countries, which formed the basis for further interpretation of the research results. Special attention is given to the analysis of texts and media materials that reflect the features of the formation of new naming phenomena and their interaction with traditional local practices. The results section presents the main trends, demonstrating that globalization processes have a significant impact on the spectrum of linguistic and cultural practices, giving rise to new hybrid forms of astionymy. Specific adaptation patterns are identified in Belarus, Russia, and China: each country exhibits elements of tradition preservation as well as the adoption of global cultural codes. These findings allow to assert that the phenomenon of astionymy represents a dynamic process in which local peculiarities are actively transformed under the influence of global trends. The discussion of the results highlights the need for further research in the context of ever-changing cultural paradigms, as well as the integration of interdisciplinary methods for a deeper understanding of the mechanisms of transformation of linguistic systems in the era of global changes. The article makes a significant contribution to the study of the current state and prospects for the development of cultural and linguistic practices in the conditions of globalization and localization.

Key words: **astionymy, globalization, localization, trends, Belarus– Russia– China**

***Чэнь Цзоу**, канд. филол. наук, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, г. Витебск, E-mail: cz4847096@gmail.com*

АСТИОНИМИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ЛОКАЛИЗАЦИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ БЕЛАРУСИ, РОССИИ И КИТАЯ

Настоящая статья посвящена исследованию феномена астионимии в условиях процессов глобализации и локализации на примере Беларуси, России и Китая. Введение статьи обосновывает актуальность изучения данного явления, акцентируя внимание на том, как глобальные информационные и культурные потоки влияют на трансформацию локальных языковых и культурных практик. Основное внимание уделяется динамике адаптации традиционных систем именования в эпоху глобальных коммуникаций, что становится ключевым фактором в формировании современной культурной идентичности. В разделе методов описывается междисциплинарный подход, включающий сравнительный анализ эмпирических данных, лингвистический и социокультурный анализы, а также качественные методы наблюдения и интервью с экспертами в области лингвистики и культурологии. Использование комплексного метода позволило выявить как сходства, так и отличия в феномене астионимии в исследуемых странах, что стало основой для дальнейшей интерпретации результатов исследования. Особое внимание уделено анализу текстов и медийных материалов, отражающих особенности формирования новых явлений в именовании и их взаимодействие с традиционными локальными практиками. В разделе результатов представлены основные тенденции, демонстрирующие, что процессы глобализации оказывают существенное влияние на спектр языковых и культурных практик, порождая новые гибридные формы астионимии. Выявлены специфические модели адаптации в Беларуси, России и Китае: у каждой из стран наблюдаются как элементы сохранения традиций, так и вовлечение глобальных культурных кодов. Эти данные позволяют утверждать, что феномен астионимии представляет собой динамичный процесс, в котором локальные особенности активно преобразуются под воздействием глобальных трендов. Обсуждение результатов подчеркивает необходимость дальнейших исследований в контексте постоянно меняющихся культурных парадигм, а также интеграции междисциплинарных методов для более глубокого понимания механизмов трансформации языковых систем в эпоху глобальных изменений. Статья вносит значительный вклад в изучение современного состояния и перспектив развития культурно-лингвистических практик в условиях глобализации и локализации.

Ключевые слова: **астионимия, глобализация, локализация, тенденции, Беларусь – Россия – Китай**

Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях глобализации и локализации активно меняются культурно-лингвистические практики, в том числе и астионимия – система названий городов. Городские наименования становятся одновременно средством выражения локальной идентичности и объектом интернационализации, поскольку привлекают внимание международных туристов, инвесторов и партнёров. Эти процессы ярко проявляются на примере Беларуси, России и Китая, где исторически сложившиеся традиции именования сталкиваются с современными глобальными трендами, порождая новые формы, а порой и конфликты ценностей. Понимание механизмов трансформации астионимов важно для сохранения национального культурного наследия, выстраивания эффективной языковой политики и развития международного сотрудничества.

Цель данного исследования заключается в системном анализе феномена астионимии в контексте глобализации и локализации на примере Беларуси, России и Китая, а также в выявлении современных тенденций и закономерностей адаптации городских названий к новым социально-экономическим и культурным условиям.

Ключевые задачи исследования:

1. Охарактеризовать исторические предпосылки формирования системы городских названий в каждой из трёх стран.
2. Определить влияние глобализационных процессов на трансформацию астионимов и выделить основные факторы (экономические, политические, культурные), влияющие на переименование городов и становление новых форм.
3. Проанализировать практики сохранения и возрождения традиционных названий в условиях нарастающей интернационализации и коммерциализации городской среды.
4. Выявить общие и специфические черты развития астионимии в Беларуси, России и Китае, сопоставив результаты междисциплинарных исследований (лингвистических, культурологических, социологических).
5. Предложить возможные направления дальнейшего изучения астионимии и рекомендации по учёту культурно-языковых особенностей при переименованиях и брендировании городов.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что проведённое исследование впервые сопоставляет астионимические процессы в трёх разных социокультурных контекстах (Беларусь, Россия, Китай) в условиях глобализации и локализации. В работе обосновывается идея, что современные городские наименования не просто отражают смену властных или идеологических ориентиров, а являются динамичной системой, формирующейся на стыке глобальных экономических стратегий, локальных культурно-исторических традиций и цифровых коммуникаций. Полученные результаты демонстрируют появление гибридных форм и многоуровневой структуры астионимов, где одновременно сосуществуют официальные, исторические, маркетинговые и неформальные названия.

Теоретическая значимость заключается в расширении понятийно-терминологической базы гуманитарных наук (ономастики, социолингвистики, культурологии), а также в уточнении теоретических моделей, описывающих взаимосвязь глобальных и локальных факторов в процессах городского наименования. Результаты могут быть использованы для дальнейших научных исследований в области региональных брендинговых практик, формирования национальной идентичности и сохранения нематериального культурного наследия.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования её выводов и методологии при:

– разработке нормативных документов, регламентирующих переименование и транслитерацию городских названий;
– формировании городской брендинговой стратегии для привлечения туристов и инвестиций;
– сохранении историко-культурного наследия, в том числе при подготовке справочников, путеводителей и инструкций для международных интернет-платформ;
– совершенствовании образовательных программ в сфере лингвистического и культурологического анализа, включая курсы по регионоведению, ономастике и межкультурной коммуникации.

Астионимия – особый раздел ономастики, занимающийся исследованием названий городов, их происхождения, структурных особенностей и изменчивости под влиянием исторических, социально-экономических и культурных факторов [1]. В современную эпоху процессы глобализации и локализации оказывают существенное влияние на формирование и трансформацию астионимов, зачастую приводя к появлению новых тенденций в сфере городских названий и их восприятии носителями языков. При этом территории Беларуси, России и Китая представляют собой интересные примеры для исследования, так как в каждой из этих стран, несмотря на определённые сходства в историческом становлении городов, присущи уникальные особенности в именовании и переименовании населённых пунктов [2]. Сочетание общего и специфического даёт возможность взглянуть на астионимию не только в лингвистическом, но и в более широком культурологическом и геополитическом контексте, что в условиях глобализации даёт особенно интересную перспективу (табл. 1).

В Беларуси астионимия прошла сквозь несколько этапов, отражающих политико-административные реформы, идеологические преобразования и региональные контакты [2]. Если в период Великого Княжества Литовского и Речи Посполитой местные городские названия часто отражали балтские, славянские и польские элементы, то в дальнейшем вхождение в состав Российской Империи и Советского Союза привнесло новые аспекты в именование городов [4]. После распада Советского Союза и обретения независимости начался пересмотр топонимического наследия, связанный с возвращением или переосмыслением исторических названий, которые символизируют белорусскую самобытность. При этом модернизирующиеся экономические процессы и развитие туризма стимулируют появление названий, рассчитанных на международную узнаваемость, нередко с упором на транслитерацию для удобства иностранных гостей. Такая

Таблица 1

Астионимия в условиях глобализации: общее влияние на названия городов Беларуси, России и Китая

Фактор глобализации	Беларусь	Россия	Китай
Унификация названий	Сохранение традиционных названий с одновременной адаптацией для англоязычной аудитории	Некоторые города упрощают написание или транскрипцию своих названий для удобства туристов	Активация риминизации (латинизация) для привлечения иностранных туристов и инвесторов
Интернационализация	Возникают новые городские названия/районы с привязкой к международным и культурным брендам	Частичное появление названий с привязкой к иностранным компаниям, проектам (e.g. Сколково)	Увеличение частоты использования транслитерации, особенно в деловых и финансовых районах
Туризм и развитие брендов	Популяризация названий главных городов (Минск) через международные события и мероприятия	События, такие как чемпионаты мира, усиливают узнаваемость городских брендов	Глобальные туристические магниты (Шанхай, Пекин) усиливают свою идентичность через названия
Влияние массовой культуры	Названия известных мест ассоциируются с фильмами/сериалами, что усиливает интерес.	Интеграция медийного контента, который популяризирует отдельные регионы или города	Рост упоминаний городов через китайский киноэкспорт способствует глобализации названий

двунаправленность – с одной стороны, сохранение локальной аутентичности, а с другой – поиск более универсальных средств идентификации отражают общие тенденции глобальной астионимии, проявляющиеся повсеместно [5].

В России, где история формирования астионимов насчитывает десятки столетий, можно тоже проследить чередования традиционности и инноваций. Многонациональный состав страны создаёт богатую палитру различных языковых пластов, которые накладываются друг на друга, формируя уникальный топонимический ландшафт [6]. В пределах Российской Федерации насчитывается множество городов, названия которых отражают как тюркское, финно-угорское, славянское, так и другие языковые происхождения. Советский период внёс значительные изменения в городские названия: идеологические мотивы приводили к переименованию старинных городов в честь героев революции и деятелей партии, а многие исторические астионимы были забыты или целенаправленно искажены. Однако после распада СССР начался процесс возвращения к дореволюционным названиям. При этом параллельно появлялись новые астионимы, указывающие на экономическую и культурную трансформацию регионов [7]. На данный момент крупные модификации топонимов чаще происходят в юрисдикции национальных республик с сильной этнокультурной составляющей, где возрождают традиционные формы городских наименований. Всё это происходит на фоне усиления глобального влияния, когда особенно крупные мегаполисы стремятся к международной узнаваемости, что отражается уже не в переименовании, а в создании англоязычных брендов для продвижения туризма и бизнеса, тогда как формальные названия остаются прежними (табл. 2).

Китайский опыт астионимии представляет особый интерес, поскольку страна сочетает древнюю цивилизацию с современными мегаполисами, в которых проявляются самые разнообразные формы влияния глобализации. Традиционно в Китае названия городов были тесно связаны с иероглифической письменностью, несущей в себе глубокую смысловую нагрузку. Однако в период реформ и открытости хозяйственной системы Китая возросла потребность в англоязычной транслитерации и адаптации для нужд иностранного бизнеса. Так появились двойные названия: официальное, записанное иероглифами, и его «упрощённая» транслитерация латинскими буквами [8]. При этом многие древние астионимы остаются практически неизменными столетиями, что свидетельствует о крепости традиции. Если власти принимают решение переименовать город, это обычно связано с административными реформами или стремлением подчеркнуть особый статус территории. В условиях же глобализации и активной урбанизации подобные переименования могут преследовать цель повысить узнаваемость региона на мировой арене, чтобы привлечь туристов и иностранные инвестиции. Тем не менее локальный аспект, связанный с сильной культурно-исторической преемственностью, остаётся для Китая не менее значимым, чем устремлённость к международной коммуникации [9].

Одной из ключевых проблем в исследовании астионимов в условиях глобализации является вопрос сохранения языкового разнообразия. Городские названия, несущие в себе культурные и исторические смыслы, под воздействием унификации теряют уникальные элементы, превращаясь в более «универсальные» конструкции [10]. В некоторых случаях подобная трансформация приводит к упрощению или полному исчезновению традиционных форм, иногда подменяемых краткими англицизированными вариантами. Подобная тенденция чётко прослеживается в названиях новостроек, торговых центров и курортных комплексов, когда рекламные или коммерческие соображения ставятся выше сохранения аутентичности. Зачастую это пример прямой коммерциализации астионимии, когда для привлечения инвестиций и туристов название подбирается нестандартное, «громкое» или имеющее англоязычные корни.

В Беларуси наблюдается стремление к сохранению богатого исторического пласта, что выражается в переименовании улиц и обсуждении вариантов восстановления прежних названий городов. Однако не все проекты переименования воплощаются в жизнь: часто это связано с финансовой и бюрократической стороной вопроса [11]. Менять документы, дорожные указатели и прочую инфраструктуру – задача дорогостоящая, а потому решение принимается с большой осторожностью. Локальные инициативы, которые выдвигаются активистами или краеведами, нередко наталкиваются на сопротивление со стороны властей, считающих более эффективным сохранять статус-кво. Одновременно под давлением глобальных процессов некоторые новые объекты получают названия, ориентированные на англоязычную среду, и со временем такие имена становятся привычными для молодого поколения. В результате складывается полиморфная астионимия, сочетающая в себе атавизмы советских времён, дореволюционные или вовсе средневековые наименования, и современные, порой искусственно сконструированные «бренды». Такая ситуация типична не только для Беларуси, но и для многих постсоветских стран.

В России также ощущается подобный дуализм между сохранением историко-культурных пластов и интеграцией в мировые процессы. Наиболее отчётливо это проявляется в мегаполисах – Москве и Санкт-Петербурге, где сосредоточено большое количество иностранных компаний и туристов [12]. Здесь зачастую появляются объекты коммерческой недвижимости с англоязычными названиями, которые становятся частью общего городского ландшафта. В то же время во многих регионах наблюдается возвращение к историческим корням, чему способствуют инициативы местных элит, патриотические и этнокультурные движения. Интересен пример городов, получивших «декоративные» названия в советский период, которые сейчас нередко меняют на более звучные, но уже с опорой на национальные языки республики или на старые дореволюционные формы. В многонациональных областях и республиках переименование часто проводится с учётом местных языковых традиций. Однако конфликт интересов между

Таблица 2

Локализация и сохранение уникальности астионимов: практика Беларуси, России и Китая

Фактор локализации	Беларусь	Россия	Китай
Языковая идентичность	Использование двойного написания названий (на белорусском и русском языках)	Поддержка местных языков в названиях, например в регионах с национальными меньшинствами	Сохранение традиционных иероглифических написаний, акцент на национальной культуре
Культурное наследие	Возвращение исторических названий (например, восстановление дореволюционных названий)	Репатриация дореволюционных или советских названий в историческом контексте (Санкт-Петербург)	Особое внимание на сохранение значимости династических и исторических топонимов
Деколонизация и регионализация	Минимальная тенденция, но используется при попытках акцентировать местные особенности	В регионах предпринимаются меры по изменению названий в сторону исторических и культурных корней	Внимательность к истории региона, восстановление традиционных географических наименований
Защита языковых особенностей	Формирование правил названий с сохранением фонетики и уникальности белорусского языка	Введение дополнительных норм транслитерации для иностранных языков, соблюдение ГОСТов	Создание правил по передаче сложных названий для англоязычной аудитории при сохранении духа

Таблица 3

Особенности развития городской астионимии в Беларуси, России и Китае

Критерий	Беларусь	Россия	Китай
Исторические изменения	Сохраняется значительная часть названий советской эпохи, но есть попытки возвращения к корням	Восстановление дореволюционных названий крупных городов, но с сохранением советского влияния	Преобладание традиционных названий, переходных изменений в период глобализации минимально
Экономическое влияние	Использование названий, связанных с промышленными или экономическими центрами	Связывание новых индустриальных центров и инновационных кластеров с новыми астионимами	Возникновение новых урбанистических астионимов вокруг финансовых и технологических зон
Политическое влияние	Названия городов восхваляют национальную идентичность, культурные символы	Политика уважения многонационального состава страны на уровне городской топонимики	Большинство названий отражает традиционные концепции китайской философии и общественного устройства
Мегаурбанизация	Преобладание астионимов в рамках городской концентрации вокруг Минска	Рост агломераций (Москва, Санкт-Петербург), расширение значения названий за их пределы	Феномен мегагородов (Шанхай, Шэньчжэнь), где усиливается развитие городских районов

разными группами населения бывает непростым, так как одни хотят видеть отражение именно своей этнической или конфессиональной идентичности, тогда как другие предпочитают сохранить нейтральные названия или устоявшиеся формы, уже прочно вошедшие в обиход (табл. 3).

Китай, будучи страной с длительной письменной традицией, формирует астионимию с особым отношением к иероглифам и звучанию городского названия. Здесь важно, что иероглифы несут дополнительные значения и часто могут быть изменены на схожие по звучанию, но искажённые в плане семантики [13]. В последние десятилетия бурный экономический рост стимулирует строительство новых городов и районов, которым необходимо придумывать названия. Государство регламентирует процесс, устанавливая определённые правила и запреты, чтобы не возникало конфликта с традиционными культурными нормами. В рамках политики направления «Один пояс – один путь» многие города активно выстраивают партнёрские отношения с городами в других странах, и этот внешний аспект тоже влияет на выбор астионима или его латинизированного варианта. В Китае происходит одновременная модернизация старых исторических центров, при которой часть традиционных названий может быть преобразована в современные формы, обеспечивающие более благозвучное произношение или фокусирующиеся на новых экономических целях. При этом локальные особенности сохраняются благодаря интересу к историко-культурному наследию и государственной линии на укрепление национальной идентичности [14].

Влияние глобализации на астионимии Беларуси, России и Китая наиболее заметно в формировании узнаваемых во всём мире названий городов, которые часто приобретают статус «городов-брендов». Для Беларуси, чья территория относительно невелика, важным становится подчеркнуть собственную уникальность через исторические и культурные символы, хотя язык таких символов порой бывает незнаком широкому международному сообществу [15]. В России крупные города уже обладают узнаваемыми названиями, но внутри страны существует множество населённых пунктов, о которых за пределами региона практически ничего не известно, и они пытаются вывести себя на более высокую орбиту, используя маркетинговые подходы или переименование. Китай же, с его мощным экономическим потенциалом часто даёт название городу в соответствии с реализуемой экономической или политической программой, стараясь подчеркнуть амбиции роста и передовых технологий. Однако в трёх странах сохраняется общая тенденция к переосмыслению и обновлению существующих астионимов через призму современных реалий – будь то туризм, маркетинг или политическая идеология.

Не меньший интерес вызывают процессы локальной сопротивляемости глобализационным тенденциям. В Беларуси это может быть инициативой местных историков, краеведов и общественников, стремящихся вернуть традиционные названия, отражающие многовековую историю региона. Подобные инициативы нередко встречают поддержку жителей, желающих подчеркнуть свою связь с прошлым и не потерять связь поколений. Иногда к этим процессам примыкают и власти, если видят в этом важный элемент национальной идентификации. При этом глобальные течения могут параллельно вносить новые элементы, так что в одном административном районе может соседствовать город с исконно славянским названием и жилой комплекс с явно англоязычным брендом.

Россия, в силу своего многовекового опыта сосуществования разных народов, переживает период переоценки исторической памяти, что неминуемо сказывается на астионимии. Иногда могут возвращаться названия дореволюционного периода, связанные с императорской семьёй или дворянскими родами, иногда названия, отражающие советское наследие, превращаются в своего рода бренды для туристических целей. Местами сильна ностальгия по советским наименованиям, а иногда сопротивление переименованиям может исходить как раз от пожилого поколения, привыкшего к определённым словам и не желающего перестраиваться. Парадоксально, но подчас желание сохранить советское название вступает в противоречие с государственной политикой на укрепление национальной культуры, если город первоначально носил название, уходящее корнями в местные предания. При этом может быть непростым вопрос, какой из пластов считается «более родным»: забытый дореволюционный или советский, уже прожитый поколениями.

В Китае сопротивление глобальным тенденциям носит своё уникальное лицо. С одной стороны, правительство заинтересовано в том, чтобы города имели понятные для иностранцев транслитерации, а с другой – строго регулирует появление новых названий, слишком выпадающих из канона китайской письменности. Название города должно соответствовать нормам иероглифики, зачастую это правило ограничивает выражение новой, напрямую заимствованной лексики из-за рубежа. Локальные культурные и языковые сообщества в Китае (например, в Тибетском автономном районе или Синьцзян-Уйгурском автономном районе) также выдвигают инициативы о сохранении местных топонимов на своих языках. Это порождает комплексную систему астионимии, где официальное китайское название сосуществует с локальным вариантом, и каждый уровень именования закреплён за соответствующей сферой применения. Подобная калька, как и одновременное существование нескольких названий города, отражает богатство лингвистической ситуации.

Важным фактором развития астионимии в эпоху глобализации представляется рост туристических потоков. Беларусь, Россия и Китай активно развивают туризм, стремясь привлечь максимально широкую аудиторию. Многие города корректируют или оформляют топонимы на знаках, указателях и схемах именно с учётом удобства для туристов, используя прозрачные или хотя бы транслитерированные варианты. Некоторые местности создают так называемые «туристские бренды» в названии, которые могут быть искусственно усилены при помощи медиа и интернет-пространства. Однако такие маркетинговые новшества могут входить в конфликт с тем, как локальное население привыкло называть свою территорию, и это порождает интересные социолингвистические ситуации: в разговорной речи продолжают использоваться привычные или уменьшительно-ласкательные формы, а в официальных документах и на международных порталах фигурирует уже адаптированная версия. Пример тому – многие города, которые в путеводителях указаны по-английски несколько иначе, нежели звучат в оригинале.

Кроме туризма, на астионимию влияет и цифровизация, развивающаяся в рамках общей глобальной повестки. С распространением интернет-сервисов, навигационных приложений и международных геолокационных платформ новые наименования могут устанавливаться буквально «снизу»: пользователи добавляют в карты неофициальные или экспериментальные названия, которые при достаточной популярности начинают обретать статус реальных. Подобная демократизация влияет на закрепление новых форм, распространяемых не через бюрократические механизмы, а через сетевые сообщества. Такова специфика современного информационного общества: если новое имя «приживётся» в Интернете, оно может стать частью повседневной речи, хотя юридически может и не признаваться. В итоге астионимия совершает дополнительный виток, в конце которого официальное переименование следует уже за устоявшейся практикой использования названия в массах.

Анализируя тенденции астионимии, необходимо выделить роль лингвистической политики на уровне государства. В Беларуси лингвистическая ситуация усложнена параллельным функционированием белорусского и русского языков, имеющих разные статусные и функциональные позиции. Как следствие, некоторые города могут иметь две равноценных формы написания и произношения, а в документации иногда фиксируются оба варианта. При этом в последние годы ощущается рост интереса к белорусскому языку, что влияет и на астионимию: восстановление национальных форм названий воспринимается как часть культурного возрождения. В России, где государственным является русский язык, ситуация с астионимией в национальных республиках строится на основе республиканских законов, позволяющих использовать региональные языки для официальных документов и вывесок.

Не следует забывать и об образовательных аспектах. Вопрос правильного написания и произношения городских названий в иностранных языках – это часть языковой подготовки специалистов в сфере международных отношений,

туризма, логистики и торговли. В белорусских и российских учебных заведениях, преподающих иностранные языки, часто необходимо разъяснять правильные правила транслитерации, указывать, что тот или иной город в национальном языке может звучать иначе, чем в английском. Китайские учебные программы очень строго регулируют изучение пиньинь, стараясь минимизировать ошибки при написании названий. Если в будущем появится более тесное сотрудничество между образовательными системами трёх стран, то, вероятно, и вопросы астионимии получат более согласованное решение в части методических рекомендаций.

Поддержка со стороны международных организаций, которые занимаются культурным наследием, может оказаться ценной, особенно для Беларуси, стремящейся популяризировать свой язык и культуру. Россия, являясь государством с богатым историческим наследием, может выступать инициатором проектов по охране аутентичных топонимов, показав пример с реставрацией старинных городских наименований. Китай, будучи экономическим гигантом и обладая не менее богатой историей, уже сейчас представляет значительное количество инициатив по охране нематериального культурного наследия, куда входит и оригинальное именование городов. Трёхсторонние встречи или проекты могли бы укрепить взаимодействие и позволить более гармонично сочетать глобализацию и локальное разнообразие в названиях.

Подводя итог размышлениям, следует ещё раз отметить, что астионимия – живая область, динамичная и мультифакторная. Беларусь, Россия и Китай, несмотря на различия в языке, культуре и политической системе, демонстрируют схожие процессы взаимоотношения традиции и инновации под влиянием глобализации и локализации. Современные тенденции в астионимии включают в себя переосмысление исторических пластов, попытки найти компромисс между аутентичностью и удобством для международных партнёров и постоянную полемику вокруг идеологических и брэндинговых мотивов переименования городов. Цифровая эпоха дополняет эту картину новым измерением: теперь любое неформальное название может быстро обрести популярность в сети, а глобальные сервисы картирования нередко закрепляют его, создавая параллельное информационное пространство.

Библиографический список

1. Ломсадзе Д.Г. Анализ последствий глобализации мировой экономики. *Проблемы регионального развития областей ЦЧР РФ и приграничных регионов Украины*: материалы международного круглого стола. Воронеж: ВГУ, 2005: 4–10.
2. Булыгин Ю.А., Матеуш Фиуза Санья А., Салман Б. Основные проблемы глобализации в регионах мира: в рамках научно-исследовательской деятельности иностранных слушателей, изучающих русский язык. *Актуальные вопросы изучения русского языка как иностранного и проблемы преподавания на русском языке*: сборник статей по итогам VI Международной научно-практической конференции. 2018: 178–184.
3. Терновая Л.О. Ономастика – путеводитель по международным связям. *Обозреватель*. 2013; № 11 (286): 81–94.
4. Чудодеев Ю.В. Вызовы глобализации и динамика отношений России и Китая в Азиатско-Тихоокеанском регионе. *Общество и государство в Китае*. 2012; Т. 42, № 2: 104–114.
5. Мужжавлева Т.В. Противоречивое воздействие глобализации на развитие экономики различных стран. *Перспективы социально-экономического развития субъектов национальной экономики в условиях вступления России в ВТО*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2007: 163–167.
6. Дун Г. *Формирование концепции экономического соразвития России и Китая в условиях глобализации*. Автореферат диссертации … кандидата экономических наук. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2013.
7. Виногродский Б.Б. Территориальная целостность страны, сила духа русского народа и его история с точки зрения традиционных китайских геополитических подходов. *Экономические стратегии*. 2010; Т. 12, № 1-2 (75-76): 74–79.
8. Жуков В.И. Современный мир и Россия в условиях глобализации: доклад. *Современные процессы глобализации и социального развития мирового сообщества*: Международная конференция. Москва, 2001.
9. Лебедева М.Е. Отношения России и Польши в свете процессов глобализации. *Теория и практика финансов и банковского дела на современном этапе*: материалы VII Межвузовской конференции аспирантов и докторантов. Санкт-Петербург: СПбГИЭУ, 2005: 465–469.
10. *Проблемы страны и региона в эпоху глобализации*. 2012.
11. Гаврилова Т.И., Киктева Е.В. Топонимия как источник изучения диалектной лексики (на материале китайских географических наименований). *Язык и межкультурная коммуникация в современном информационном пространстве*: материалы VI Всероссийской научной конференции школьников, студентов и аспирантов. 2015: 59–66.
12. Гао Ш., Воскресенский А.Д. *Россия и Китай (проблемы динамики и преемственности межгосударственных отношений)*. Диссертация … доктора политических наук. Москва, 1998.
13. Ху Я. *Специфика глобализационных процессов в культуре Китая*. Автореферат диссертации … кандидата культурологии. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2016.
14. Гао Ш. Российско-китайские отношения в условиях глобализации (политико-концептуальный анализ). Автореферат диссертации … кандидата политических наук. Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005.
15. Хаматова А.А. Влияние глобализации на лексику современного китайского языка. *Россия – Восток – Запад: проблемы межкультурной коммуникации*: программа и тезисы 2-й региональной научно-практической конференции. 2005: 58–59.

References

1. Lomsadze D.G. Analiz posledstvij globalizacii mirovoj `ekonomiki. *Problemy regional'nogo razvitiya oblastej CChR RF i prigranichnyh regionov Ukrainy*: materialy mezhdunarodnogo kruglogo stola. Voronezh: VGU, 2005: 4-10.
2. Bulygin Yu.A., Mateush Fiuza San'ya A., Salman B. Osnovnye problemy globalizacii v regionah mira: v ramkah nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti inostrannyh slushatelej, izuchayuschih russkij yazyk. *Aktual'nye voprosy izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo i problemy prepodavaniya na russkom yazyke*: sbornik statej po itogam VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 178-184.
3. Ternovaya L.O. Onomastika – putevoditel' po mezhdunarodnym svyazyam. *Obozrevatel'*. 2013; № 11 (286): 81-94.
4. Chudodeev Yu.V. Vyzovy globalizacii i dinamika otnoshenij Rossii i Kitaya v Aziatsko-Tihookeanskom regione. *Obschestvo i gosudarstvo v Kitae*. 2012; T. 42, № 2: 104-114.
5. Muzhzhavleva T.V. Protivorechivoe vozdejstvie globalizacii na razvitie `ekonomiki razlichnyh stran. *Perspektivy social'no-`ekonomicheskogo razvitiya sub`ektov nacional'noj `ekonomiki v usloviyah vstupleniya Rossii v VTO*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2007: 163-167.
6. Dun G. *Formirovanie koncepcii `ekonomicheskogo sorazvitiya Rossii i Kitaya v usloviyah globalizacii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata `ekonomicheskih nauk. Rostov-na-Donu: Yuzhnyj federal'nyj universitet, 2013.
7. Vinogrodskij B.B. Territorial'naya celostnost' strany, sila duha russkogo naroda i ego istoriya s tochki zreniya tradicionnyh kitajskih geopoliticheskih podhodov. *`Ekonomicheskie strategii*. 2010; T. 12, № 1-2 (75-76): 74-79.
8. Zhukov V.I. Sovremennyj mir i Rossiya v usloviyah globalizacii: doklad. *Sovremennye processy globalizacii i social'nogo razvitiya mirovogo soobschestva*: Mezhdunarodnaya konferenciya. Moskva, 2001.
9. Lebedeva M.E. Otnosheniya Rossii i Pol'shi v svete processov globalizacii. *Teoriya i praktika finansov i bankovskogo dela na sovremennom `etape*: materialy VII Mezhvuzovskoj konferencii aspirantov i doktorantov. Sankt-Peterburg: SPbGI`EU, 2005: 465-469.
10. *Problemy strany i regiona v `epohu globalizacii*. 2012.
11. Gavrilova T.I., Kikteva E.V. Toponimiya kak istochnik izucheniya dialektnoj leksiki (na materiale kitajskih geograficheskih naimenovanij). *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya v sovremennom informacionnom prostranstve*: materialy VI Vserossijskoj nauchnoj konferencii shkol'nikov, studentov i aspirantov. 2015: 59-66.
12. Gao Sh., Voskresenskij A.D. *Rossiya i Kitaj (problemy dinamiki i preemstvennosti mezhgosudarstvennyh otnoshenij)*. Dissertaciya … doktora politicheskih nauk. Moskva, 1998.
13. Hu Ya. *Specifika globalizacionnyh processov v kul'ture Kitaya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata kul'turologii. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2016.
14. Gao Sh. Rossijsko-kitajskie otnosheniya v usloviyah globalizacii (politiko-konceptual'nyj analiz). Avtoreferat dissertacii … kandidata politicheskih nauk. Moskva: MGU im. M.V. Lomonosova, 2005.
15. Hamatova A.A. Vliyanie globalizacii na leksiku sovremennogo kitajskogo yazyka. *Rossiya – Vostok – Zapad: problemy mezhkul'turnoj kommunikacii*: programma i tezisy 2-j regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2005: 58-59.

Статья поступила в редакцию 21.07.25

УДК 821.351.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-506-509

***Sagova M.Yu.**, postgraduate, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: sagova-malika@mail.ru*
***Evloeva A.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: am-evloeva@mail.ru*

SYMBOLIC IMAGE OF A BIRD IN THE POETRY OF SAID CHAKHKIEV. The article analyzes S. Chakhkiev's poetic works related to symbols and images of birds. The key themes, symbolic significance, stylistic features, and intertextual references to oral folk art are considered. A comparative analysis of the works is carried out, revealing both common features and differences in their content, form and emotional coloring. The symbolism of birds occupies a special place in Ingush poetry,

which has absorbed the rich cultural and historical tradition of the people. Birds soaring in the sky represent the desire for independence and the search for their place in the world; in the poems there are images of eagles and falcons, which symbolize the strength of the spirit and high aspirations. Through the images of these birds, national authors reflect the free spirit of the people. Poets often use images of swallows, cranes, and swans, which emphasize the cyclical nature of life and the eternal bonds between generations. The images of migratory birds create an atmosphere of unity with nature and evoke patriotic feelings, which is especially relevant in the context of historical events experienced by the Ingush people. Birds in S. Chakhkiev's poetry become not only symbols of hope and striving for freedom, but also a reflection of the complex nature of human existence.

Key words: **S. Chakhkiev, images of birds, symbolism, poetry, folklore, poetry, artistic means of language, Homeland theme, patriotism**

***М.Ю. Сагова**, аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: sagova-malika@mail.ru*
***А.М. Евлоева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: am-evloeva@mail.ru*

СИМВОЛИЧЕСКИЙ ОБРАЗ ПТИЦЫ В ПОЭЗИИ САИДА ЧАХКИЕВА

В данной статье анализируются поэтические произведения С. Чахкиева, связанные с символами и образами птиц. Рассматриваются ключевые темы, символическая значимость, стилистические особенности, интертекстуальные отсылки к устному народному творчеству. Проводится сопоставительно-сравнительный анализ произведений, выявляя как общие черты, так и отличия в их содержании, форме и эмоциональной окраске. В ингушской поэзии, которая впитала в себя богатую культурную и историческую традицию народа, символика птиц занимает особое место. Птицы, парящие в небесах, олицетворяют стремление к независимости и поиску своего места в мире; в стихотворениях встречаются образы орлов и соколов, которые символизируют силу духа и высокие устремления. Через образы данных птиц национальные авторы отражают свободный дух народа. Часто используются поэтами образы ласточек, журавлей, лебедей, которые подчёркивают цикличность жизни и вечные связи между поколениями. Образы перелётных птиц создают атмосферу единения с природой и вызывают патриотические чувства, что особенно актуально в контексте исторических событий, пережитых ингушским народом. Птицы в поэзии С. Чахкиева становятся не только символами надежды и стремления к свободе, но и отражением сложной природы человеческого существования.

Ключевые слова: **С. Чахкиев, образы птиц, символика, поэзия, фольклор, стихи, художественные средства языка, тема Родины, патриотизм**

Актуальность статьи определяется рядом важных факторов. В работе впервые анализируется символический образ птицы в поэзии Саида Чахкиева [1–11]. Птицы в художественной литературе традиционно ассоциируются с различными символическими значениями, такими как свобода, надежда, любовь, патриотизм, мужество, а также олицетворяют связь с природой. У национальных поэтов птицы становятся объектом восхищения и носителями глубоких философских смыслов, отражающих внутренний мир человека и его взаимодействие с окружающей действительностью. В ряде стихотворений птицы также выступают как символ мира, любви, плодородия и благодати. Данные образы имеют отсылку к устному народному творчеству ингушей, связанному с языческими верованиями народа. Каждый ингушский род имел своё тотемное животное или птицу. Особо почитаемой в традициях древних ингушей считалась птица удод, которая ассоциировалась у древних ингушей с богиней Тушоли. Образы удода, птицы благодати или счастья, трясогузки в ингушской поэзии встречаются в стихотворениях, посвящённых климатическим изменениям в природе, а также в пейзажной и философской лирике, восхваляющих ремесло труженика. В поэтических произведениях одного из выдающихся ингушских авторов второй половины XX века С. Чахкиева образы птиц служат не только метафорическими конструкциями, но и глубоко проникают в структуру авторского мировосприятия. «Как жанровое многообразие, так и высокий художественный язык подчеркивает уникальность творчества данного писателя. Автор использует красочный художественный язык, экспрессивную лексику и семантические единицы» [3, с. 210].

Поэт С. Чахкиев вносит серьезный культурный вклад в культуру Ингушетии. Однако исследований различных аспектов его творчества всё ещё недостаточно. В этой связи было определено проблемное поле данного исследования, а именно – рассмотрение символического образа птицы в поэзии известного ингушского поэта.

Цель исследования: провести анализ символического образа птицы в поэзии ингушского поэта Саида Чахкиева.

Задачи: рассмотреть особенности символического образа птицы в поэзии поэта;

– выявить средства художественной выразительности, использованные поэтом для создания данного образа.

Научная новизна: в данной работе впервые анализируется символический образ птицы в поэзии С. Чахкиева.

Теоретическая значимость: материалы статьи можно использовать при работе над семинарскими и лекционными занятиями по творчеству поэта, а также при составлении учебных пособий по ингушской литературе.

Практическая ценность: материалы также можно применять в учебном процессе при преподавании ингушской литературы образовательных учреждениях.

В работе использованы комплексный и системный методы.

Важное место в поэзии поэта занимают стихотворения, посвящённые теме свободы и народной памяти. Основным символом в таких произведениях у С. Чахкиева выступает образ журавля, который представляет собой сложную метафору памяти и надежды. Также журавли олицетворяют цикличность жизни и возвращения к истокам. Поэт использует образ журавля для создания связи между прошлым и настоящим, что позволяет читателю осознать важность памяти и формирование идентичности.

В стихотворениях «Шортта детташ доккхий ткъамаш» («Тихо размахивая большими крыльями»), «Г1арагlураш» («Журавли»), «Г1арагlураш ц1айолх» («Журавли возвращаются») птицы становятся символами не только утраты, но и надежды на возрождение. В этом контексте можно говорить о применении термина «интертекстуальность», так как образ журавлей перекликается с различными литературными традициями. Образ стаи журавлей в стихотворениях С. Чахкиева «…выступает в качестве структурного элемента пейзажной зарисовки, которая отражает структуру внутреннего мира его лирического героя» [2, с. 19].

Стихотворение «Шортта детташ доккхий ткъамаш» («Тихо размахивая большими крыльями») относится к философско-пейзажной лирике. В небольшом произведении, состоящем из пяти столбцов, поднимаются важные житейские темы: тоска по Родине, уважение и почитание старших, ответственность и отвага, надежда на светлое будущее:

Улетают, улетают
На чужбину журавли.
Растворяются и тают,
Расплываются вдали.
На крыле тоску уносят,
Да привязчива тоска... (Перевод Г. Русакова) [8, с. 33].

Молодые журавли, которые ещё не сталкивались с зимними холодами, не видят в должной степени висящей над ними угрозы и просят предводителя задержаться:

– Погоди, помедли! – просят
Молодые вожака.
– Что для нас красоты юга,
Если мы душою тут?

Автор с помощью лексических единиц намеренно выделяет диалог между старшим и младшим поколениями. В обращении молодых журавлей чувствуется глубокая почтительность к вожаку. С. Чахкиев в данном контексте пользуется высоким пафосным слогом. С помощью художественных троп, таких как повтор – «улетают, улетают», метафора – «растворяются и тают, расплываются вдали», синекдоха – «на крыле тоску уносят», поэт делает акцент на том, что птицам тяжело покидать родную землю.

Одной из основных тем, поднятых в стихотворении, является тема этикета и отношений между поколениями в ингушском обществе. В словах молодых особей звучат просительные ноты: они надеются на то, что вожак передумает и стае не придётся улетать, однако никто из них не смеет перечить старшему. В данном контексте примечателен ответ предводителя:

Он в ответ: – Задует вьюга,
Непогоды заметут.
Прогоняет злое лихо
Из родимого гнезда...

Речь вожака лаконична. Метафоры («задует вьюга», «непогоды заметут»), олицетворение («прогоняет злое лихо») несут эмоциональную нагрузку и показывают, что старый вожак знает, о чем говорит. В его словах звучит отеческая теплота, которая придаёт уверенность всей стае.

Заключительные строки стихотворения являются доминантными: автор сравнивает журавлей с людьми:

Если птиц утешить нечем,
Чтоб им в голос не рыдать,
Как мне с сердцем человечьим,
С бедным сердцем совладать?

Последние слова имеет отсылку к историческим событиям, связанным с насильственной депортацией ингушского народа в 1944-м году в Казахстан и Среднюю Азию. Образ журавлей С. Чахкиев использует не только как символ утраты, но и как символ веры в светлое будущее. Автор мастерски использует метафоричный язык, чтобы передать сложные эмоции через простые образы.

Стихотворение наполнено чувством тоски и одновременно надежды. Через символику журавлей поэт передаёт универсальные человеческие чувства. Произведение не только отражает личные переживания автора, но и становится своеобразным связующим звеном между человеком и природой. С темой данного стихотворения перекликается мотив другого стихотворения С. Чахкиева «Г1арар1ураш» («Журавли»). Однако данное произведение пронизано большим трагизмом. Если в первом произведении жизненные пути человека и журавля показаны идентичными, то во втором – именно человек является основной угрозой для журавлиной стаи: ...Вспышка – и набок в полете завалится птица (Крылья не держат, и рваная рана дымится...) [8, с. 32].

Стихотворение написано в размере четырехстопный амфибрахий, рифма – смежная. Стилистически окрашенные слова создают динамичную тональность. Для усиления выразительности текста поэт мастерски использует литературные приемы, лексические и синтаксические единицы языка. Произведение изобилует художественными тропами: эпитеты – «в зыбкой дали», «...горячего пуха», «поредевшая стая», «уцелевших друзей», «в непроглядной дали», «медленный пух», «над продрогшей землей»; метафоры – «....намеренный путь свой верстая...», «журавлиная стая растает», «...свинцом на озерах встречает», «...рваная рана дымится»; анафоры – «...Долог тот путь, и не все его к сроку кончают./ Долог тот путь и свинцом на озерах встречает»; «Молча смыкает ряды поредевшая стая./ Молча вожак уцелевших друзей сосчитает./ Молча косяк в непроглядной дали пропадает»; метонимия – «нацелятся дула».

Автор часто использует в данном поэтическом произведении причастные и деепричастные обороты. К грамматическим особенностям стихотворения также относятся наличие предложений, связанных синтаксическим параллелизмом:

Молча, вожак уцелевших друзей сосчитает.
Молча, косяк в непроглядной дали пропадает...
...Долги дороги, озера густы камышами.
Долги озера, сулящие грохот и пламя...

В последних строках С. Чахкиев делает заключение, что наперекор всем невзгодам, птицы продолжат свой путь:

Но –
Пусть камышом затаенно нацелятся дула –
Нет такой силы,
Чтоб стаю с дороги
Свернула!

Образ журавля олицетворяет различные аспекты человеческой сущности: во-первых – символ утраты душевной гармонии, во-вторых – символ надежды и памяти. Использование природных мотивов в тексте подчёркивает связь человека с окружающим миром, что является характерным для экокритического подхода в литературоведении.

С. Чахкиев использует различные стилистические приёмы для создания образов: от яркой визуализации до тонкой эмоциональной проработки персонажей, что позволяет ему не только передать красоту природы, но и углубить психологическую составляющую текста. Теме любви к Родине и весеннему перелёту журавлей в родные края посвящено следующее стихотворения С. Чахкиева «Г1арар1ураш ц1айолх» («Журавли возвращаются»). Произведение состоит из 26 строк, рифма – параллельная, размер – четырехстопный хорей; первый стих автор разделил на ступеньки, чтобы сделать на нем акцент:

Тихо
поднимаясь,
поднимаясь,
поднимаясь,
Громко друг с другом перекликаясь,
Летят журавли выстроенным рядом.
Летят они, летят они домой... (Подстрочный перевод Саговой М.Ю.) [10, с. 65].

На протяжении всего произведения чувствуется восторженное настроение лирического героя, который вместе с перелётными птицами радуется наступлению весны. В данном контексте весна обретает метафорический смысл – возможность вернуться на Родину. Солнце и облака вторят журавлиному клику, кажется, что вся природа радуется с птицами.

В отличие от проанализированных выше стихотворений про журавлей, в стихотворении «Г1арар1ураш ц1айолх» («Журавли возвращаются») С. Чахкиев избегает речевых оборотов, вызывающих грустные ассоциации, связанных с дорожными трудностями. Автор использует стилистически окрашенные слова и сравнительные обороты, настраивающие на радостные эмоции: «...Нахлынуло счастье, большое счастье, / Нет таких весов, чтоб измерить это счастье...»; «Как же приоделись деревья, расположенные дружным рядом!»; «Солнце меня поразило особо:/Оно поддерживая журавлей, / Словно ребёнок, бежит рядом с ними».

Поэт подводит читателя к тому, что любовь к Родине заложена природой у всего живого на подсознательном уровне. Журавли служат символом храбрости и верности. Несмотря на невзгоды и бури, птицы из года в год совершают долгие странствия, показывая пример настоящего патриотизма и стойкости.

Как сказано выше, С. Чахкиев в поэтических произведениях неоднократно обращается к образам птиц. В следующем стихотворении «Готахьазилг» («Трясогузка») [9, с. 149–150] автор также поднимает тему перелетных птиц.

Стоит отметить, что трясогузка, которая не только является объектом наблюдения, но и насыщена глубокими культурными и семиотическими значениями, занимает особое место в ингушской культуре. Данная птица в национальном фольклоре ассоциируется с темами свободы и движения. Трясогузка часто выступает в роли посланца, который приносит вести о переменах или предвещает наступление нового времени. Семиотический анализ образа трясогузки позволяет выявить множество значений. Важно учитывать не только визуальные характеристики птицы, но и её поведенческие аспекты. Трясогузка, известная характерным трелем и активным поведением, становится символом жизненной энергии и динамики. Ее песни могут интерпретироваться как выражение радости или печали, что делает образ птицы многофункциональным. Поэтическое осмысление образа трясогузки в стихотворении С. Чахкиева «Готахьазилг» («Трясогузка») также заслуживает внимания. Поэт использует этот образ для передачи сложного эмоционального состояния и философских размышлений. В данном произведении птица, являющаяся предвестником весны, не нашла отклик в человеческих сердцах. Стихотворение имеет циклическую конструкцию. Автор начинает и заканчивает произведение одной мыслью. Таким образом, поэт показывает читателю, что для трясогузки, совершившей дальний перелёт с одного континента на другой, не нашлось в отчем крае живой души, готовой поделиться кровом и едой:

Я замерзла. Дрожу от холода.
Чтобы выжить мне нужно совсем чуть-чуть:
Кусочек солнца с размером пшеничное зернышко,
Да с полнаперстка водицы, чтоб вдоволь напиться (перевод Саговой М.).

В первой строчке С. Чахкиев использует синтаксическое средство – парцеляцию. Далее посредством метафоричного языка поэт показывает, что птичке, чтобы выжить требуется немного тепла и воды. Трясогузка в стихотворении наделена антропоморфными чертами, что создаёт эффект эмпатии у читателя:

Я прилетела и весну принесла,
Клюв и перья в ее омывала лучах.
Меня с почитаньем встречали везде,
А здесь и не вспомнят, если даже умру...

Основными отрицательными чертами в произведении наделен маленький мальчик, который гонял птичку по всему саду, не давая свить гнездо. В поступке ребёнка больше проявляется халатность родителей, которые не разъясняют детям правила поведения с живыми организмами. Мальчик не видит в своих действиях ничего предосудительного: разбив гнездо птички, что являлось для него игрой, он спокойно ложится и засыпает в кровати. Птица же, оставшаяся без гнезда, дрожит и умирает на холоде. Жестокость, не имевшая в основе ни злого умысла, ни предвзятости, приводит к тяжёлым последствиям для маленького создания.

Пользуясь экспрессивной лексикой и художественными средствами языка, автор описывает страдания трясогузки. Стихотворение является призывом ко всему человечеству: беречь окружающую среду, быть внимательным и проявлять заботу по отношению к животному миру. Минорная тональность определяет грустное настроение произведения. Образ трясогузки в данном стихотворении является ярким примером экокритического подхода в литературоведении. Природные элементы обретают в контексте глубокие культурные значения. Через анализ фольклорных нарративов и поэтических произведений видно, как трясогузка становится символом внутренней силы духовных переживаний.

В следующем стихотворении «Фаьра хьазилг» («Птица Счастья»), в отличие от проанализированных произведений, наблюдается мажорная тональность [11, с. 191–192]. Птица счастья, или птица благодати – один из ярких образов птиц в ингушской мифологии, который наделен волшебными качествами. «Ингушский фольклор сохранил формулы заклинания, обращенные к Фяра хьазилг с просьбой об исполнении как сокровенных желаний личного характера, так и пожеланий о благополучии для всего народа... Фяра хьазилг, покинувшая религиозные верования ингушей, продолжает новую жизнь в стихах и песнях, ассоциируясь с мечтой о счастье» [7, с. 11–12].

В стихотворении С. Чахкиева также лирический герой обращается к сказочной птице с просьбой об исполнении желаний:

Птица Счастья, ты исполни
Три желания моих;
Солнцем сказки, блеском молний
Напои ингушский стих... (Перевод Г. Онаняна).

В стихотворении затрагиваются значимые темы патриотизма, желания огородить мир от войн и конфликтов, поиск свободы, надежды и веры в светлое будущее, тема чистой, безграничной любви. Лирический герой выступает в образе восторженной девушки, которая испытывает глубокие эмоции, связанные с личными волнениями и переживаниями за весь мир. Таким образом создаётся эмоциональная связь с читателем. Образ птицы является центральным в стихотворении. Птица Счастья не только символизирует свободу, но и выступает как метафора духовного возрождения. Произведение наполнено природными образами, которые усиливают ощущение единства человека с окружающим миром. Природа здесь выступает как отражение внутреннего состояние лирического героя, создавая атмосферу гармонии и покоя. С. Чахкиев искусно сочетает различные художественные и стилистические приёмы для передачи мыслей: – метафоры – «... Прилетела Птица Счастья – / Уронила мне перо...»; «... Птица Счастья, ты исполни / Три желания моих...»; «Чтобы крылья не сложили,/ Веселились от души,/ Чтобы жили – не тужили/ Вольной жизнью ингуши!» и т. д.; инвер-

сии – «Одолевши все ненастья, / Сотворив для всех добро, / Прилетела Птица Счастья...»; «...Пусть и мирною порой/ Помнить об отце-герое / Будет будущий герой»; эпитеты – «будущий герой», «гордая страна», «сказочная птица»; сравнения – «пело сердце, как струна»; гипербола – «...сотворив для всех добро...»; метонимия – «... Солнцем сказки, блеском молний / Напои ингушский стих».

На основе народных сказок и фольклорных нарративов создано следующее произведение С. Чахкиева – «Селасат» («Иволга») [9, с. 166–174]. Посредством аллегорических образов различных птиц поэт воспевает высокие идеалы и высмеивает пороки современного общества. Поэма посвящена детской тематике. Анализируя данное произведение, ингушский литературовед Л. Танкиева пишет: «Автор учит подрастающее поколение многим полезным вещам. Значимое место в поэме уделено знакомству детей с окружающим миром. Из произведения можно узнать названия различных домашних и диких птиц на ингушском языке. К ним относятся грачи, воробьи, голуби, вороны, совы, соловьи, ласточки, иволги, индюки, скворцы, гуси, курицы, утки. Ситуации, которые часто случаются в повседневной человеческой жизни, поэт искусно переносит в птичью среду...» (перевод Саговой М.Ю.) [6, с. 157]. Тем самым уникальность творчества С. Чахкиева заключается в том, что, используя образы птиц, он поднимает важные социальные проблемы, показывает свою позицию.

Исходя из проанализированных произведений, следует отметить, что образы птиц в поэзии С. Чахкиева представляют собой сложный симбиоз символики свободы, справедливости, духовного поиска и патриотизма. «Устное народное творчество становится для С. Чахкиева основным инструментом воссоздания народных образов и передачи глубинных мыслей» [4, с. 126]. Через богатую метафорику и стилистические приёмы поэт создаёт многослойные образы, которые резонируют с читателем на глубоком эмоциональном уровне. Интертекстуальные связи с народной традицией и классической литературой добавляют дополнительный пласт значений, делая творчество изучаемого автора актуальным для современного литературного дискурса.

Таким образом, птицы в поэзии С. Чахкиева становятся не только символами надежды и стремления к свободе, но и отражением сложной природы человеческого существования.

Библиографический список

1. Бекова М.Р., Галаев Н.Х. Творческая индивидуальность Джамалдина Яндиева. *Филологические науки. Научный альманах*. 2023: 85–87.
2. Евлоева А.М. Художественный мир поэзии Саида Чахкиева. *Успехи гуманитарных наук*. 2022; № 8: 19–21.
3. Сагова М.Ю. Сатира, сарказм и народный юмор в баснях С. Чахкиева. *Современный учёный*. 2025; № 2: 206–211.
4. Сагова М.Ю. Элементы народно-поэтического творчества в поэзии С. Чахкиева. *Лингвистика без границ: актуальные проблемы кавказоведения*: материалы конференции с Международным участием, приуроченной к 95-летию заслуженного деятеля наук Амина Кабцуевича Шагирова. Нальчик, 2025: 126–131.
5. Танкиев А.Х. *Духовные башни ингушского народа*. Саратов, 1997.
6. Танкиева Л.Х. Чахкиев Идриса Са1ид. *Х1анзара г1алг1ай литература*. Нальчик, 2011; Т. 2: 69–166.
7. Цороева М.Г. *Тушоли – последняя богиня – мать Кавказа*. Ростов-на-Дону, 2012.
8. Чахкиев С.И. *Травы росные*. Грозный, 1976.
9. Чахкиев С.И. *Лаьттан г1овга*. Грозный, 1981.
10. Чахкиев С.И. *Дог-Безам (Чистосердечие)*. Нальчик, 2001.
11. Чахкиев С.И. *Суть. Стихотворения, поэмы, басни, притчи, посвящения*. Нальчик, 2008.

References

1. Bekova M.R., Galaev N.H. Tvorcheskaya individual'nost' Dzhamaldina Yandieva. *Filologicheskie nauki. Nauchnyj al'manah*. 2023: 85-87.
2. Evloeva A.M. Hudozhestvennyj mir po`ezii Saida Chahkieva. *Uspehi gumanitarnyh nauk*. 2022; № 8: 19-21.
3. Sagova M.Yu. Satira, sarkazm i narodnyj yumor v basnyah S. Chahkieva. *Sovremennyj uchenyj*. 2025; № 2: 206-211.
4. Sagova M.Yu. `Elementy narodno-po`eticheskogo tvorchestva v po`ezii S. Chahkieva. *Lingvistika bez granic: aktual'nye problemy kavkazovedeniya*: materialy konferencii s Mezhdunarodnym uchastiem, priurochennoj k 95-letiyu zasluzhennogo deyatelya nauk Amina Kabcuevicha Shagirova. Nal'chik, 2025: 126-131.
5. Tankiev A.H. *Duhovnye bashni ingushskogo naroda*. Saratov, 1997.
6. Tankieva L.H. Chahkiev Idrisa Sa1id. *H1anzara g1alg1aj literatura*. Nal'chik, 2011; T. 2: 69-166.
7. Coroeva M.G. *Tusholi – poslednyaya boginya – mat' Kavkaza*. Rostov-na-Donu, 2012.
8. Chahkiev S.I. *Travy rosnye*. Groznyj, 1976.
9. Chahkiev S.I. *La'ttan g1ovga*. Groznyj, 1981.
10. Chahkiev S.I. *Dog-Bezam (Chistoserdechie)*. Nal'chik, 2001.
11. Chahkiev S.I. *Sut'. Stihotvoreniya, po`emy, basni, pritchi, posvyascheniya*. Nal'chik, 2008.

Статья поступила в редакцию 23.07.25

УДК 070.4:81-116 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-509-512

Anpilogova L.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E -mail: anpilogova62@mail.ru*
Golovina E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E -mail: gol114@yandex.ru*

ENDING AND CONTENT FORMAT AS STRUCTURE-FORMING COMPONENTS OF PRESENTING MILITARY AND PATRIOTIC THEMES IN THE TEXTS OF ORTHODOX PUBLICATIONS. The article examines such structural components of journalistic text as the ending and content format, which are used in publications by a number of Orthodox online media outlets (2019—2023) in order to effectively present military-patriotic themes related to the events of the Great Patriotic War, ensuring that they are objectively understood and assimilated by the reading audience. The various structural techniques used in the compositional structure of the publication's ending (the solution, the "tie," the futuristic ending, and the conclusion) and the content format (the distribution of material into content-based thematic blocks, text inserts, photographs of the publication's characters, and illustrations) serve as a unique platform for creating historical, patriotic, and moralizing content, which is essential for fostering a sense of patriotism that encompasses loyalty to one's homeland, love for one's people, and a willingness to serve the interests of one's country.

Key words: **structural techniques, Orthodox Internet publications, military-patriotic themes, endings, and content format as structural components of journalistic text**

Л.В. Анпилогова*, канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: anpilogova62@mail.ru*
Е.В. Головина*, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: gol114@yandex.ru*

КОНЦОВКА И ФОРМАТ КОНТЕНТА КАК СТРУКТУРООБРАЗУЮЩИЕ КОМПОНЕНТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ В ТЕКСТАХ ПРАВОСЛАВНЫХ ИЗДАНИЙ

В статье рассматриваются такие структурообразующие компоненты журналистского текста, как концовка и формат контента, используемые в публикациях ряда православных интернет-изданий (2019–2023 гг.), с целью эффективного представления военно-патриотической тематики, касающейся событий Великой Отечественной войны, обеспечивая процесс её объективного понимания и усвоения читательской аудиторией. Разнообразные структурные приемы, используемые при композиционном построении концовки публикации (разгадка, «галстук», футуристическая концовка, вывод) и формата контента (распределение материала по содержательно-тематическим блокам, вставки в тексте, фотографии героев публикаций и фотографии-иллюстрации), становятся уникальной платформой для создания историко-патриотического и нравоучительного контента, такого важного для воспитания чувства патриотизма, заключающегося в преданности Отечеству, любви к своему народу, готовности служить интересам родной страны и являющегося особой смыслопорождающей основой православной веры, формирующей духовно-нравственную силу нашего народа.

Ключевые слова: **структурные приемы, православные интернет-издания, военно-патриотическая тематика, концовка и формат контента как структурообразующие компоненты журналистского текста**

Актуальность исследования заключается в постановке проблемы: с помощью каких средств возможно осуществление процесса презентации военно-патриотического контента в текстах современных православных СМИ.

Цель статьи: проанализировать ряд структурообразующих компонентов (концовка и формат контента) журналистских публикаций православных интернет-изданий, раскрывающих военную тематику с патриотической точки зрения.

Задачи исследования*:* оценить тексты ряда православных СМИ в аспекте тематического представления материалов, посвященных событиям Великой Отечественной войны; рассмотреть структурные приемы, используемые авторами в текстах, связанных с применением определенных структурообразующих компонентов, раскрывающих содержательную направленность публикаций военно-патриотической тематики в православных интернет-изданиях.

Научная новизна исследования: проанализированы такие структурообразующие компоненты публицистического текста, как концовка и формат контента, используемые в публикациях ряда православных интернет-СМИ, раскрывающих через определенные структурные приёмы военно-патриотическую тематику.

Теоретическая значимость работы: рассмотрение концовки публикации и формата контента как значимых структурообразующих компонентов журналистского материала православных медиа представляет особую значимость с точки зрения композиционного раскрытия его тематической составляющей, направленной на формирование духовно-нравственной силы народа нашей страны.

Практическая значимость исследования: структурные приемы, используемые при композиционном построении концовки публикации (разгадка, «галстук», футуристическая концовка, вывод) и формата контента (распределение материала по содержательно-тематическим блокам, вставки в тексте, фотографии героев публикаций и фотографии-иллюстрации), являются важной составляющей содержательно-тематического представления журналистского материала о войне.

Материалы исследования: публикации четырех православных интернет-изданий.

Обращение журналистов к военно-патриотической тематике как возможности обретения ценностных культурно значимых ориентиров всегда было актуально для СМИ нашей страны, в том числе и православных изданий. Трагедия Великой Отечественной войны стала для всех примером нравственного подвига русского человека. А. Ткаченко считает, что в современном мире православная журналистика формирует собственную систему СМИ, имеющую богатые духовные традиции [1]. Например, в исследовании М. Погорелова анализируется взаимодействие разных точек зрения и оценок в представлении военной тематики, что является несомненным вкладом в формирование общественного мнения [2]. С.Г. Сизов обращает внимание на особую позицию Русской православной церкви в отношении военных событий, заключающуюся в том, что она всегда поддерживала русское воинство, обеспечивающее безопасность Русского мира, родного Отечества [3].

Следует констатировать, что сегодня в православной журналистике происходит расширение её тематики, наблюдается появление так называемой многотемности, которая раскрывается, в том числе, и за счет использования разных компонентов, структурообразующих текст. Например, А.В. Колесниченко обращал внимание на разнообразие концовок журналистского текста, уточняя при этом, что они, завершая материал, должны отражать основную его смысловую идею [4]. Об эффективности использования специальных приемов в структуре текста, поддерживающих его тематическую составляющую, говорили Л.В. Анпилогова, Е.В. Головина [5].

Следует заметить, что появление в последние годы в российских медиа ряда научных исследований, анализирующих разные аспекты формирования тематического контента журналистских текстов, пока не могут обеспечить создание целостной картины репрезентации военно-патриотической тематики в православной журналистике средствами структурообразующих компонентов.

Процесс представления военно-патриотической тематики в материалах православных СМИ будет результативнее при правомерном использовании специальных структурных приемов, применяемых в композиционном построении текста, что обеспечивает, по нашему мнению, необходимые условия для эффективного создания структурообразующей картины публикации и выводит читателей на комплексное представление ее тематики.

Нами был проведен анализ двух *структурообразующих компонентов* текста (концовки материала и формата контента, состоящего из текстового и графического элементов), помогающих оценить военно-патриотическую составляющую журналистских материалов анализируемых православных интернет-медиа. Следует констатировать, что авторы статьи уже рассматривали в своих работах заголовочный комплекс как один из основополагающих структурообразующих компонентов текста в ракурсе тематического представления материала о войне [5].

Такой ***структурообразующий компонент,*** как ***концовка материала***, логично завершая композиционное представление текста, особым образом акцентирует внимание читателей на главной идее материала, но внося в нее новый смысл [5].

Как показал анализ, во всех текстах присутствует концовка. Используя классификацию А.В. Колесниченко [4], оценим представленный авторами данный композиционный элемент текста через ряд структурных приёмов:

– *разгадка* – такая концовка присутствует в рассказе священника А. Дьяченко «Я поем немного, а потом вы меня расстреляете» («Правмир» от 24 января 2019 г.) [6], в котором представлена история удивительного спасения человека на войне. В заголовке читателю была предложена загадка, ответ на которую он получает только в конце: «… Отец доел кашу … Стоит, ждёт, когда его начнут расстреливать, а там никого. Так и не расстреляли» [6], что функционально помогает по-иному осмыслить всю сюжетную линию рассказа о человеке, оказавшемся перед лицом смерти;

– *«галстук»* – концовка, привязывающая окончание истории к определённому эпизоду внутри текста. Интервью А. Бухариной «Юбилей с двумя ноликами» («Дом Милосердия» от 8 мая 2023 г.) [7], показывающее величие подвига женщины на войне, заканчивается достаточно тяжело: медсестер, погибших при бомбардировке, посмертно наградили Орденом Отечественной войны, который вручили их родителям; героиню представили к награде Орденом Красной Звезды. Такая концовка привязана к последнему эпизоду страшной бомбардировки в г. Льгове, о котором поведала героиня М. Пашкова: много убитых и раненых; трудная борьба за каждого солдата; кровь, плач, страх. Эта концовка заставляет читателя ещё раз задуматься о подвиге, совершённом девочками-медсёстрами в годы войны, той физической и духовной силе нашего народа, преодолеть которую не сможет никто;

– *футуристическая концовка* – своеобразный взгляд в будущее, представлена в публикации С. Варшавчика «Правда, что уже в первый день войны немцы разгромили всю нашу авиацию?» («Фома» от 20 июня 2020 г.) [8], повествующей о трудностях, с которыми столкнулась наша авиация в первые дни войны и заканчивающейся оптимистичными словами автора о планах на будущее:

> Историю сражений в небе Великой Отечественной войны еще только предстоит написать, и я и мои коллеги будем шаг за шагом объективно исследовать боевую летопись советских ВВС, в том числе и для того чтобы все герои получили достойную оценку совершенных подвигов.

Такая концовка очень значима для читателей, она вселяет надежду на то, что память о войне и подвигах героев будет всегда жива в сердцах людей, воспитывая преданность своему Отечеству;

– *вывод* как логичный итог рассуждений журналиста, построенный на основе аргументов, изложенных в публикации, предлагается в статье К. Долгова «Война в памяти души и сердца» («Покров» от 23 июня 2019 г.) [9], в которой говорится о сохранении памяти о войне, пронесённой через всю жизнь:

> Для меня все, что связано с войной, голод, холод, нищета, болезни, ранения, смерти миллионов наших людей, наконец, наша Великая Победа – все это представляет самое дорогое, самое сокровенное, самое святое, что навсегда останется в моей душе и моем сердце и что навсегда определило мою жизнь, как и жизнь людей моего поколения.

Эти слова героя никого не могут оставить равнодушным: люди прошли сквозь голод, холод, гибель близких, боль и страх, но остались до конца верными своей Родине, преданными своему народу.

Формат контента как ***структурообразующий компонент*** помогает окунуться в конкретную структурно-стилистическую среду, композиционно поддерживающую тематическую направленность материалов изданий. Он включает в себя два элемента.

Первым таким элементом является *текстовый* контент, представляющий содержание с помощью текста: все 4 (100%) публикации используют данный формат. Но остановимся подробнее на тех структурных приёмах, которые специально вводятся авторами в текст материалов.

1. *Распределение материала по содержательно-тематическим блокам.* Данный приём применяется только в интервью А. Бухариной «Юбилей с двумя ноликами» [7]. Текст разделен на 6 частей – информационных блоков, используемых автором в качестве подразделов общей темы, имеющих собственное название и отвечающих за отдельно взятое тематическое направление:

– «Семья» – рассказ о тяжёлой жизни многодетной семье Маши Пашковой после революции 17-го года и о том, что героиня успела закончить четырёхгодичную фельдшерско-акушерскую школу как раз до начала войны;

– «Сталинград» – воспоминания о нестерпимо трудной работе в Сталинграде под постоянными бомбёжками (3-4 часа сна, нехватка медперсонала, бесконечная череда операций и перевязок);

– «Ранение под Сталинградом» – рассказ о бомбардировке госпиталя, гибели товарищей, тяжёлом ранении в голову героини Марии Николаевны;

– «Битва за Курск и за себя» – глубоко личная трагическая история старшей операционной сестры М. Пашковой, связанная с домогательствами начальника госпиталя, который отправил героиню на передовую, надеясь, «что там я погибну» [7];

– «На переднем крае» – повествование об изнурительной работе медицинского персонала госпиталя, зачастую под пулями и бомбами, гибели под завалами всей хирургической бригады, кроме героини: «Полковник Эндер желал моей гибели, но меня спас Господь», который «и сейчас помогает» [7];

– «Льгов – 2» – воспоминания о дислокации госпиталя во Льгове, гибели девочек-медсестер во время очередной бомбежки, изнурительной и бесконечной работе героини в разрушенном госпитале.

Благодаря таким содержательно-тематическим блокам текст интервью приобретает собственную функциональность: во-первых, выстраивается в заданной автором *хронологической последовательности*, помогающей пользователю контента следить за ходом повествования; во-вторых, разбивается на отдельные текстовые фрагменты, *тематически указывающие* на их *определённую значимость* для интервьюируемого. Каждый информационный блок повествует о нравственном величии участников войны, которых по праву можно назвать героями.

2. *Вставки в тексте* – вставные конструкции, применяемые как **дополнение, специально вводимое в текст публикации. Данный структурный п**риём встречается в 3 (75%) материалах:

– священник А. Дьяченко в своем рассказе [6] использует 3 вставки. Первая является определенным вступлением ко всему тексту, так как стоит сразу после лида, тем самым поддерживая *интригу*, заданную всем заголовочным комплексом, подводя читателя к основной истории о каше и расстреле:

> **Я видел репортаж с такого мероприятия, и как один ветеран сказал: «Это не та каша, что нам доставалась в окопах. Эта — вкусная, сытная, с тушенкой. А нам привозили супчик-рататуйчик, в котором, если повезет, можно было поймать немного крупы и кусочек картошки. Еду добывали сами, больше обходясь подножными кормами.**

Вторая вставка (**«**Чувство голода было постоянным, особенно в первые два года») помогает «физиологически» ощутить голод, мешающий человеку воевать. Автор *уточняет,* насколько было тяжело сражаться с врагом, постоянно испытывая голод, тем самым функционально работая на эмоциональный отклик читателя. Третья («– Товарищ командир, сделайте милость: я поем немного, а потом вы меня расстреляете») приглашает читателя к *совершению* определённого *целевого действия*, что позволяет ему стать непосредственным участником события, при этом по-прежнему поддерживая *интригу,* которая держится на протяжении всего рассказа, вплоть до его окончания. Вторая и третья вставки как будто делят текст рассказа на две части: до «расстрела» и потом, когда должны были расстрелять, но не сделали этого, что позволяет читателю вместе с героем задуматься о важных категориях: жизни и смерти. Они *разъясняют* основную мысль публикации: как важно до конца оставаться человеком даже перед лицом смерти;

– в интервью А. Бухариной «Юбилей с двумя ноликами» [7] присутствуют 4 вставки: три из которых являются материалами Википедии, рассказывающими о Сталинградской битве, борьбе за каждую улицу, каждый дом, наступлении Советской Армии на сталинградском направлении, разгроме союзников фашистской Германии, *комментирующие* основное содержание текста и *отражающие* смысл точки зрения героини; одна вставка – это отрывок из «Баллады о пролитой крови» К. Я. Ваншенкина о работе медсанбата, приглашающий читателя сделать *паузу в повествовании*, но не прерывать чтения, что является необходимым для осмысления подвига людей на войне, самоотверженно исполняющих свой долг;

– в материале С. Варшавчика [8] применяются 3 вставки: одна представляет собой отрывок из директивы без номера от 21 июня 1941 года, ориентированной на ожидание враждебных действий со стороны Германии и указывающей на то, чтобы наши войска находились «… в состоянии боевой готовности», *привлекая внимание к проблеме*; вторая представляет список арестованных до войны военачальников, большая часть которых была впоследствии расстреляна, что *объясняет* серьезность сложившейся ситуации на фронте в начале войны; третья знакомит с причинами успеха ВВС Красной Армии в годы войны: «подготовка резервов и энергичное противодействие противнику…», в купе с его просчётами [8], предлагая читателю *экспертную оценку.*

Вторым элементом выступает *графический* контент – элемент, иллюстрирующий текст, в нашем случае – с помощью фотографий.

1. *Фотографии героев публикаций* предлагаются в 4 (100%) материалах:

– 1 фотография: в рассказе священника А. Дьяченко «Я поем немного, а потом вы меня расстреляете» [6] читателям представлена фотография автора – протоиерея А. Дьяченко, стоящая рядом с первой вставкой, в которой говорится о встрече публициста с ветераном войны, что помогает читателю поверить в реальность описываемой им истории о каше и несостоявшемся расстреле;

– 3 фотографии: 1. В интервью А. Бухариной «Юбилей с двумя ноликами» [7], где на фото изображена М.Н. Пашкова – героиня истории – после войны в Берлине, пройдя долгий путь до Победы, и по прошествии многих лет (в форме с орденами и 2 февраля 2023 года, когда отмечалось 80-тилетие победы СССР в Сталинградской битве); эти фотографии позволяют увидеть большой жизненный путь Марии Пашковой. 2. В материале С. Варшавчика [8] предлагаются две фотографии, на которых изображены герои материала (генерал-майор И. Копец, застрелившийся якобы в результате «осознанной им катастрофы», и С. Супрун, ставший дважды Героем Советского Союза), и одна фотография историка авиации М. Тимина, отвечающего на вопросы журналиста;

– 5 фотографий: в статье К. Долгова «Война в памяти души и сердца» [9] предлагается серия фотографий героя публикации Константина Долгова в разные годы его жизни, начиная с фото, сделанного в 1945 году с пропуска на завод, что помогает наглядно увидеть работающего тринадцатилетнего подростка: «… люди были худыми, … носили преимущественно одну и ту же одежду…», в ней «и работали, и спали в цехах…» [9] до фотографий уже взрослого человека, заслуженного деятеля науки РФ, доктора философских наук, профессора, прошедшего большой жизненный путь.

Фотографии героев в тексте, прежде всего, выполняют следующие функциональные задачи: *визуализации*, позволяющей читателям напрямую познакомиться с героями материала и их авторами; *фактологичности* – понимания реальности описываемой истории.

2. *Фотографии-иллюстрации,* предлагаемые в 2 текстах (50%), помогают наглядно представить, о чем будет говориться в публикации:

– 1 фотография: в рассказе священника А. Дьяченко представлена фотография солдат в блиндаже или землянке, показывающая жизнь бойцов на войне [6];

– 9 фотографий: в интервью С. Варшавчика «Правда, что уже в первый день войны немцы разгромили всю нашу авиацию?»: на одной из которых изображен Т. Ровель – лучший шпион Рейха, что приводит к объективному пониманию того, кто воевал против нас; 8 фотографий показывают работу наших авиаторов и летчиков люфтваффе, сбитые самолеты с обеих сторон, аэрофотосъемки аэродрома Каунас [8].

Фотографии-иллюстрации выполняют следующие функции в анализируемых текстах: *информационно-иллюстрирующую*, наглядно сообщающую читательской аудитории важную информацию, подтверждающую тематическую составляющую публикаций; *привлечения внимания* к содержательной стороне материала; *образовательную,* предлагающую читателям полезную для него содержательную информацию; *фактологическую*, показывающую объективность содержания.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы: разные структурообразующие компоненты (в нашем случае – концовка материала и формат контента) помогают автору показать военно-патриотическую направленность материала православных СМИ, благодаря чему осуществляется формирование культурно-нравственного мировоззрения целевой аудитории вследствие удовлетворения такой её духовной потребности, как готовность служить интересам своей страны. При этом следует обратить особое внимание на то, что:

– концовка материала как важный завершающий этап композиционной структуры текста концентрирует внимание на основной идее публикации, придавая ей новый смысл. В данном структурообразующем компоненте авторы используют такие структурные приёмы, как разгадка, «галстук», футуристическая концовка, вывод, помогающие результативно осмыслить предлагаемое автором содержание;

– формат контента поддерживает военно-патриотическую направленность журналистских материалов: текстовый контент использует структурные приёмы: распределение материала по содержательно-тематическим блокам и вставки в тексте, выполняющие многогранную функциональную роль – уточнения, разъяснения, комментирования, отражения точки зрения героя, привлечения внимания к проблеме, объяснения, экспертной оценки и др.; графический контент, визуализирующий текст с помощью структурных приёмов: фотографий героев публикаций и фотографий-иллюстраций, выполняющих информационно-иллюстрирующую, образовательную функции и функции привлечения внимания к содержательной стороне материала, визуализации, фактологичности.

Библиографический список

1. Ткаченко Л.А. Православная журналистика в историографических работах отечественных ученых. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2015; № 15 (370): 88–94.
2. *Современная российская военная журналистика: опыт, проблемы, перспективы*. Москва: Гендальф, 2002.
3. Сизов С.Г. Церковь и война. Духовные смыслы специальной военной операции России. *Вестник Омской православной семинарии*. 2022; № 2 (13): 160–167.
4. Колесниченко А.В. *Практическая журналистика*. Москва: МГУ, 2022.
5. Анпилогова Л.В., Головина Е.В. Структурно-тематическое представление военно-патриотического контента средствами заголовочного комплекса в публикациях православных интернет-изданий. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 453–455.
6. Дьяченко А. *Я поем немного, а потом вы меня расстреляете*. Available at: https://www.pravmir.ru/ya-poem-nemnogo-a-potom-vyi-menya-rasstrelyaete-doel-kashu-i-otpravilsya-na-vyihod/
7. Бухарина А. *Юбилей с двумя ноликами*. Available at: https://dommil.com/church_mother_of_god/vechnaya _pamyat/1354/
8. Варшавчик С. *Правда, что уже в первый день войны немцы разгромили всю нашу авиацию?* Available at: https://foma.ru/pravda-chto-uzhe-v-pervyj-den-vojny-nemcy-razgromili-vsju-nashu-aviaciju.html
9. Долгов К. *Война в памяти души и сердца*. Available at: https://pokrov.pro/vojna-v-pamjati-dushi-i-serdca/

References

1. Tkachenko L.A. Pravoslavnaya zhurnalistika v istoriograficheskih rabotah otechestvennyh uchenyh. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 15 (370): 88-94.
2. *Sovremennaya rossijskaya voennaya zhurnalistika: opyt, problemy, perspektivy*. Moskva: Gendal'f, 2002.
3. Sizov S.G. Cerkov' i vojna. Duhovnye smysly special'noj voennoj operacii Rossii. *Vestnik Omskoj pravoslavnoj seminarii*. 2022; № 2 (13): 160-167.
4. Kolesnichenko A.V. *Prakticheskaya zhurnalistika*. Moskva: MGU, 2022.
5. Anpilogova L.V., Golovina E.V. Strukturno-tematicheskoe predstavlenie voenno-patrioticheskogo kontenta sredstvami zagolovochnogo kompleksa v publikaciyah pravoslavnyh internet-izdanij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 453-455.
6. D'yachenko A. *Ya poem nemnogo, a potom vy menya rasstrelyaete*. Available at: https://www.pravmir.ru/ya-poem-nemnogo-a-potom-vyi-menya-rasstrelyaete-doel-kashu-i-otpravilsya-na-vyihod/
7. Buharina A. *Yubilej s dvumya nolikami*. Available at: https://dommil.com/church_mother_of_god/vechnaya _pamyat/1354/
8. Varshavchik S. *Pravda, chto uzhe v pervyj den' vojny nemcy razgromili vsyu nashu aviaciyu?* Available at: https://foma.ru/pravda-chto-uzhe-v-pervyj-den-vojny-nemcy-razgromili-vsju-nashu-aviaciju.html
9. Dolgov K. *Vojna v pamyati dushi i serdca*. Available at: https://pokrov.pro/vojna-v-pamjati-dushi-i-serdca/

Статья поступила в редакцию 23.07.25

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-512-514

***Soloveva O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: o.soloff2013@yandex.ru*

GENERAL GENDER NOUNS: SEMANTICS AND FUNCTIONING. The scientific work is dedicated to nouns of the common gender in the modern Russian language. The article examines the semantics, functional features of this class of words, as well as the problem of using nouns of the common gender in colloquial speech. The work reflects the content of the concept of "nouns of the common gender", analyzes the achievements of linguists on the problem under study. Scientific works of M.V. Lomonosov, V.A. Bogoroditsky, V.V. Vinogradov, A.M. Peshkovsky, A.A. Shakhmatov, F.I. Buslaev, O.S. Akhmanova, K.S. Aksakov and others are considered. The article presents a classification of nouns of the common gender, reflecting the semantic features of this class of words. The work reflects the word-formation features of nouns of the common gender (describes productive ways of forming these words). At the end of the study, a conclusion is presented on the role of nouns of the common gender in the creation of colloquial texts from the point of view of their semantic and functional features.

Key words: **noun, category of gender, common gender, semantics, function, methods of word formation, colloquial style of speech**

***О.Н. Соловьева**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: o.soloff2013@yandex.ru*

СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ ОБЩЕГО РОДА: СЕМАНТИКА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ

Данная научная работа посвящена именам существительным общего рода в современном русском языке. В статье исследуется семантика, функциональные особенности данного класса слов, а также проблема употребления имен существительных общего рода в разговорной речи. В работе отражено содержание понятия «существительные общего рода», проанализированы достижения лингвистов по исследуемой проблеме. Рассмотрены научные труды М.В. Ломоносова, В.А. Богородицкого, В.В. Виноградова, А.М. Пешковского, А.А. Шахматова, Ф.И. Буслаева, О.С. Ахмановой, К.С. Аксакова и др. В статье представлена классификация имен существительных общего рода, отражающая семантические особенности данного класса слов. Отражены словообразовательные особенности имен существительных общего рода (описаны продуктивные способы образования данных слов). В конце исследования представлен вывод о том, какую роль играют имена существительные общего рода в создании текстов разговорного стиля с точки зрения их семантических и функциональных особенностей.

Ключевые слова: **имя существительное, категория рода, общий род, семантика, функция, способы словообразования, разговорный стиль речи**

Проблема, связанная с функционированием имен существительных общего рода в устной речи, остается актуальной и занимает важное место в лингвистической науке. Неоднозначно решается вопрос о том, является ли «общий род» полноценной категорией. Кроме этого, объем существительных общего рода не имеет четких границ. За счет продуктивных морфологических и неморфологических способов образования данный класс слов непрерывно пополняется новыми единицами. Морфологические характеристики данных лексем отличаются от общепринятых, то есть тех, которые представлены в русских грамматиках, поэтому требуют изучения. Имена существительные общего рода, выполняя экспрессивную функцию, активно используются в устной речи. Рассматриваемые лексические единицы, характеризуя лицо с точки зрения его нравов, речевого поведения, взаимодействия с оппонентами, социального положения, играют важную роль в создании текстов разговорного стиля.

Новизна научной работы заключается в описании грамматических характеристик, словообразовательных, семантических и стилистических особенностей имен существительных общего рода, а также в выявлении функционального потенциала исследуемых единиц.

Цель исследования – рассмотреть семантические возможности имен существительных общего рода и их функционирование в устной разговорной речи.

Задачи исследования:

1. Обобщить взгляды ученых по проблеме выделения существительных общего рода в русском языке.

2. Выявить продуктивные морфологические и неморфологические способы образования данной группы слов.

3. Систематизировать имена существительные общего рода с точки зрения значения.

4. Охарактеризовать исследуемые лексемы с точки зрения функционирования их в устной речи.

Теоретическая значимость исследования заключается в представлении комплексного анализа имен существительных общего рода.

Практическая значимость научной работы состоит в том, что материал исследования может применяться преподавателями высшей школы на лекционных и практических занятиях по дисциплине «Современный русский язык» (раздел «Морфология. Именные части речи») при изучении имени существительного.

Имя существительное, как известно, относится к самостоятельной части речи. Основным значением имен существительных является значение предметности (*лампа, окно, карандаш, рука, телефон*), но они могут обозначать признак (*смелость, лживость, храбрость, правдивость, молодость*), действие (*бег, ходьба, плавание, бой, призыв*), состояния (*радость, гнев, удивление*) и т. д.

Имя существительное характеризуется наличием морфологических признаков. Категория рода является постоянным морфологическим признаком имени существительного. Традиционно выделяют три категории рода: мужской, женский и средний. Кроме этого, в русском языке выделяют еще один класс слов – существительные общего рода, которые могут обозначать представителей обоих полов (мужчин и женщин) (например: *Аня, ты такая неряха. – Ваня, ты такой неряха*). Данные слова, выражающие оценку, активно употребляется в разговорной речи (например, *Ты с детства был таким неряхой! Твоя дочь всегда была умницей, так как училась на одни пятерки. В институте Василий был тихоней. Мой сынок Денис с детства был такой сластена!*) [1].

До сих пор в науке ведутся споры о том, какие слова относить к существительным общего рода.

Категория рода является объектом исследования таких ученых, как А.А. Шахматов [2], М.В. Ломоносов [3], Ф.И. Буслаев [4], В.В. Виноградов [5], И.П. Мучник [6], И.В. Баданина [7] и др.

В «Справочнике лингвистических терминов» Д.Э. Розенталя дается следующее определение понятию «общий род»: «Род общий. Значение рода, которое может быть соотнесено как с лицом мужского, так и с лицом женского пола» [8, с. 335].

Некоторые ученые не выделяют существительные общего рода, относя данные единицы к существительным женского рода [9].

М.В. Ломоносов, выделяя существительные общего рода, говорит об их глагольном происхождении (*ханжа, плакса, забывака, запевала, зубрила*) [10, с. 438].

На отадъективную природу существительных общего рода указывает В.А. Богородицкий. Лингвист отмечает семантические возможности данных единиц, основной функцией которых является характеристика человека (*грязнуля, бедняга, хитрюга*) [11, с. 113].

На существование слов общего рода указывает и Ф.И. Буслаев, обращая внимание на их синтаксическую природу. Ученый считает, что данные слова

необходимо рассматривать на уровне предложения (например: *Катя была чистюлей. – Витя был чистюлей; большая зануда – большой зануда*) [12, с. 162].

Данный подход разделяет А.А. Шахматов. Языковед считает, что род данных слов нужно определять, исходя из синтаксических отношений (например: *Лена с пяти лет была непоседой. – Лёня с пяти лет был непоседой; маленькая копуша – маленький копуша*) [13, с. 448].

В.В. Виноградов делает акцент на экспрессивность существительных общего рода, указывая на активную их употребительность в разговорной речи (например: *Пришел на работу неумехой, зато теперь стал трудягой*) [14, с. 74].

Мы разделяем подходы тех ученых, которые выделяют существительные общего рода и рассматривают их как отдельный лексический пласт.

В современном русском языке выделяют три основных группы существительных общего рода:

1. Существительные общего рода, которые обозначают лицо по характерному признаку, свойству или действию. У данных слов ограничена сфера употребления, они используются только в разговорной речи, выражая какую-либо оценку (отрицательную или положительную): *кривляка, гуляка, злюка, умница, сластена, работяга, неженка, подлиза, недотрога, ханжа, засоня, дылда, всезнайка, недотепа, почемучка* и др. Например: *Где наш недотрога и неженка? Она была дылдой по сравнению со своим старшим братом.*

2. Личные имена, которые отличаются от полных паспортных имен: *Валя, Саша, Женя, Шура, Юля, Слава*. Например: *Женя пришла в магазин за вафлями. Юля был младше Кати на два месяца.*

3. Несклоняемые фамилии (русские и иноязычные): *Дюма, Рабле, Корниенко, Черных, Короленко, Дзюба, Абб.* Например: *Абб сегодня опоздала в школу. Черных не пришел сегодня в театр.*

Имена существительные общего рода, относящиеся к первой группе, изменяются по падежам, имеют форму обоих чисел (например, всезнайка (Им. п.), всезнайку (Дат. п); всезнайка (ед. ч.) – всезнайки (мн. ч.)).

Склонение можно определить у существительных первых двух групп. Большинство данных единиц относятся к первому склонению (например, *зубрила, невежа, проныра, молодчина, белоручка, разиня, лапонька, чистюля, пустомеля, капризуля, соня, Женя, Шура*), но есть имена существительные, которые относятся ко второму склонению (например, *лодырь, бездарь, молодец*).

Неоднозначно решается вопрос относительно имен существительных мужского рода, которые являются названиями профессий, званий, должностей (например: *доцент, секретарь, профессор, инженер, врач* и др.). Большинство ученых не относят данные слова к существительным общего рода. Их причисляют к существительным мужского рода. Сказуемое употребляется, как правило, в форме женского рода, если речь идет о женщине (например: *Врач назначил лечение. – Врач назначила лечение. Врач Колесников назначил лечение. – Врач Колесникова назначила лечение. Доцент поставил мне оценку «хорошо» – Доцент поставила мне оценку «хорошо». Доцент Коробов поставил мне оценку «хорошо» – Доцент Коробова поставила мне оценку «хорошо». Завуч сделал замечание прогульщикам – Завуч сделала замечание прогульщикам. Завуч Морозов сделал замечание прогульщикам – Завуч Морозова сделала замечание прогульщикам*).

Рассмотрим семантические и словообразовательные особенности существительных общего рода.

Отличительной особенностью существительных общего рода является способность характеризовать человека, указывая на его положительные или отрицательные качества (например: *Иван всегда был выскочкой в школе, поэтому его никто не любил. Ты очаровашка в этом костюме*). Кроме этого, к существительным общего рода относятся слова, которые не содержат оценку, являются нейтральными по значению (например: *Саша любила играть на пианино. Он с детства левша. Корниенко пришел к закрытию парикмахерской*). Следовательно, условно можно выделить несколько групп существительных общего рода по семантике:

– слова с отрицательным значением (характеризуют человека по его слабостям, порокам, изъянам и недостаткам): *злюка, проныра, неряха, скряга, ябеда, пройдоха, жадина, бездарь, балда, зверюга* и др. Примеры употребления: *Эту недотепу я знаю со второго класса. С этим ябедой не играет весь двор;*

– слова с положительным значением (характеризуют человека по его благородству, заслугам и достоинствам): *молодец, звезда, трудяга, крошка, кроха, лапушка, лапочка, молодчина, работяга, умница* и др. Примеры употребления: *Она была звездой в этом шикарном наряде. Мой сынок просто умница и молодчина!;*

– слова с нейтральным значением (единицы, которые не содержат оценку): *Шура, Слава, Дзюба, Стародуб, Шевченко, левша, Золя, Гюго* и др. Примеры употребления: *Слава – моя лучшая подруга. Женя стал учиться плохо* [15].

Обратимся к анализу существительных общего рода первой группы. Эта группа является самой большой по объему. Слова данной группы характерны для устной речи, эти лексемы не встречаются в официальных текстах. В научных текстах существительные общего рода могут быть объектом исследования.

Существительные общего рода с отрицательным значением можно разделить на группы.

Существительные общего рода с отрицательной семантикой могут характеризовать человека с разных сторон:

1) с точки зрения его умственных способностей (*невежда, баран, бездарь, дубина, недоучка, тупица, дубина*), например: *В студенческие годы Василий был бездарем; Его все считали невеждой в русском языке;*

2) с точки зрения отношения к труду (*белоручка, лодырь, неумеха*), например, *Аркадий был обычным лодырем*; *Вот ты неумеха, даже гвоздь прибить не можешь*;

3) с точки зрения внешности (*коротышка, калека, замарашка, грязнуля, неряха, худышка, деревенщина*), например, *Мария выглядела деревенщиной на фоне своих приятельниц; Будет мне тут коротышка указывать*;

4) образа жизни (*гуляка, пьяница, горемыка, лежебока*), например, *Этот лежебока любит только на диване лежать и ничего не делать; На деревне Василий слыл пьяницей и гулякой*;

5) особенностей характера (*привереда, злюка, зануда, мямля, выскочка, пустомеля, задавака, врунишка, врушка*), например, *Ты просто зануда, которому всё не нравится; Не будь задавакой, а то никто не будет с тобой дружить*;

6) особенностей поведения (*задира, подлиза, каприза, кривляка, плакса, проныра*), например, *Да ты проныра, ушлый такой; С этим задирой я не пойду гулять*;

7) по отношению к другому человеку *(свинья, подлиза, хитрюга, жадина, ехидна, кровопийца, задира, проныра*), например, *Вова просто жадина, не делится конфетами; Ты поступаешь по отношению ко мне как свинья*;

8) по его привычкам (*тараторка, торопыга, почемучка, соня*), например, *Ты как тараторка, я ничего не пойму; Я первый раз вижу такого торопыгу, не успеваю за тобой* и др.

Основной функцией существительных общего рода с отрицательным значением является оценочно-характеризующая. Данные слова, описывая человека, усиливают негативную оценку, выражая отношение неуважения, пренебрежения. В разговорной речи данная группа слов используется для того, чтобы подчеркнуть недостатки и пороки оппонента, создать комический эффект или придать иронический оттенок.

Далее рассмотрим продуктивные способы образования существительных общего рода с отрицательной семантикой.

Самым продуктивным способом образования существительных с отрицательным значением являются суффиксальный способ. Рассматриваемые лексические единицы образуется от разных частей речи с помощью суффиксов *-иц-* (*тупица, пьяница*), *-к-* (*выскочка, злючка, недоучка*), *-яг-* (*бродяга, бедняга, сутяга*), *-л-* (*воображала, зубрила*), *-уг-* (*юг-*) (*хапуга, хитрюга, зверюга*) и др. Среди существительных общего рода с отрицательной семантикой встречаются слова с непроизводной основой (*ханжа, забияка, бука, дылда, егоза, балда, ябеда*).

Среди неморфологических способов образования существительных общего рода с отрицательным значением отметим лексико-семантический способ, при котором новое слово возникает в результате появления другого значения у существующего в языке слова (*баран, тряпка, ворона, ехидна, юла*).

Далее рассмотрим существительные общего рода с положительным значением.

Среди лексем данной группы также выделяются слова, которые характеризуют человека. Это характеристика лица:

– по интеллектуальным способностям: *умница, молодец, молодчина, умничка* (например: *Маргарита всегда хорошо училась, участвовала в конференциях и конкурсах, была умницей. Вася, ты такой молодец, поздравляем тебя с призовым местом в олимпиаде*!);

– по отношению к труду: *работяга, трудяга* (например: *Сын у тебя такой трудяга, много работает и совсем не отдыхает. Работяга Матвей много трудится*);

– по отношению к окружающим: *скромняга, задавака* (например: *Скромняга Игорь никак не женится*);

– по вкусовым предпочтениям: *сладкоежка, сластена* (например: *Мой любимый сладкоежка съел весь тортик. Моя сластена угостила меня конфетой*).

– по внешности: *симпатяга, милашка, обаяшка, очаровашка, красотуля* (например: *Ксюша такая милашка в этом сарафанчике*),

– по манере общения: *лапушка, голуба* (например: *Серёжа наговорил мне много приятных слов, он просто лапушка*).

Рассмотрим особенности словообразования данной группы слов. Активным способом образования существительных общего рода с положительным значением является суффиксальный способ. Чаще всего в образовании данных слов участвует суффиксы *-к-* (*умничка, симпатяга, трудяжка, скромняжка1*) и *-яг- (скормняга, трудяга, работяга)*.

Некоторые существительные общего рода с отрицательным значением в определенном контексте могут менять значение на противоположное. Например: *Ты такой грязнуля! Я устала каждый день стирать твои вещи. – Ты моя маленькая грязнуля! Я тебя обожаю!* В первом примере через слово «*грязнуля*» выражается отношение пренебрежения, брезгливости, во втором примере – отношение доброго расположения, теплоты и нежности по отношению к человеку.

В предложении *Как можно быть таким обжорой?* слово «*обжора*» имеет отрицательную коннотацию. Данное значение в устной разговорной речи, как правило, усиливает интонация. В предложении *Ты мой любимый обжора, кушай на здоровье!* слово «*обжора*» используется для выражения заботы.

Часть существительных общего рода с отрицательным значением меняют свое значение на противоположное при присоединении к основе суффиксов *-к-* или *-ушк-* (ср.: *грязнуля* и *грязнулька; растеряха* и *растеряшка; обжора* и *обжорка; рёва* и *рёвушка*).

Далее обратимся к существительным общего рода, которые не выражают оценку, а имеют нейтральное значение. К этой группе слов мы относим неофициальные имена (например, *Саша, Валя, Слава, Юлия*), несклоняемые фамилии (например, *Седых, Черных, Короленко, Дюма, Гюго, Басилашвили, Беридзе*) и некоторые слова, указывающие на физические особенности лица (*левша, правша*). Личные имена, которые отличаются от паспортных имен, употребляются преимущественно в устной речи. Несклоняемые фамилии функционируют в текстах разных стилей.

Таким образом, обобщив подходы ученых по исследуемой проблеме и представив комплексный анализ существительных общего рода, мы пришли к выводу о том, что данные лексические единицы следует рассматривать как особый класс слов, основной функцией которых является оценочно-характеризующая функция. В исследовании были выявлены активные способы образования существительных общего рода. Суффиксальный способ образования является самым продуктивным среди морфологических способов, лексико-семантический – среди неморфологических способов. Систематизировав существительные общего рода с точки зрения значения, мы выявили, что отличительной особенностью рассматриваемых лексических единиц является способность характеризовать человека по его внешности, интеллектуальным особенностям, поведению, привычкам, манере общения, указывая на его положительные или отрицательные качества. Выяснили, что единицы с отрицательной коннотацией составляют значительную группу. Это объясняется тем, что слова с отрицательной оценкой в устной речи способны передавать обширный спектр значений (неуважение, неодобрение, осуждение, иронию, сострадание). В текстах разговорного стиля данная группа слов используется и для создания комического эффекта.

Вследствие того, что группа существительных общего рода постоянно пополняется новыми единицами за счет разных морфологических способов, перспективой данного исследования является изучение словообразовательных возможностей продуктивных аффиксов, участвующих в образовании рассматриваемых лексем.

Библиографический список

1. Павлова Т.С. *Существительные общего рода в русском языке: семантика, грамматика, употребление*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2011.
2. Шахматов А.А. *Очерк современного русского литературного языка*. Москва: Учпедгиз, 1941.
3. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. *Труды по филологии 1739–1758 гг.* Ленинград: АНСССР, 1952; Т. 7.
4. Буслаев Ф.И. *Историческая грамматика русского языка. Синтаксис*. Москва: КомКнига, 2006.
5. Виноградов В.В. *Русский язык (Грамматическое учение о слове)*. Москва: Высшая школа, 1986.
6. Мучник И.П. Формирование особого подкласса существительных общего рода. *Русский язык и советское общество: Морфология и синтаксис современного русского литературного языка*. Москва, 1968: 19–41.
7. Баданина И.В. *Существительные так называемого общего рода в современной русской разговорной речи.* Москва: Спутник, 2009.
8. Розенталь Д.Э. *Справочник лингвистических терминов.* Москва: Просвещение, 1972.
9. Аксаков К.С. Опыт русской грамматики. *Полное собрание сочинений Константина Сергеевича Аксакова.* Москва, 1880; Т. 3, Ч. 2.
10. Ломоносов М.В. Труды по филологии 1739–1758 гг. *Полное собрание сочинений*. Ленинград: АНСССР, 1952; Т. 7.
11. Богородицкий В.А. *Общий курс русской грамматики (из университетских чтений)*. Москва: КомКнига, 2005.
12. Буслаев Ф.И. *Историческая грамматика русского языка. Синтаксис.* Москва: КомКнига, 2006.
13. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. Москва: Эдиториал УРСС, 2001.
14. Виноградов В.В. *Русский язык (Грамматическое учение о слове)*. Москва: Высшая школа, 1986.
15. Павлова Т.С. *Существительные общего рода в русском языке: семантика, грамматика, употребление*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2011.

References

1. Pavlova T.S. *Suschestvitel'nye obschego roda v russkom yazyke: semantika, grammatika, upotreblenie*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2011.
2. Shahmatov A.A. *Ocherk sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka.* Moskva: Uchpedgiz, 1941.
3. Lomonosov M.V. Polnoe sobranie sochinenij. *Trudy po filologii 1739-1758 gg.* Leningrad: ANSSSR, 1952; T. 7.
4. Buslaev F.I. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka. Sintaksis*. Moskva: KomKniga, 2006.
5. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
6. Muchnik I.P. Formirovanie osobogo podklassa suschestvitel'nyh obschego roda. *Russkij yazyk i sovetskoe obschestvo: Morfologiya i sintaksis sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva, 1968: 19-41.
7. Badanina I.V. *Suschestvitel'nye tak nazyvaemogo obschego roda v sovremennoj russkoj razgovornoj rechi.* Moskva: Sputnik, 2009.
8. Rozental' D.`E. *Spravochnik lingvisticheskih terminov.* Moskva: Prosveschenie, 1972.
9. Aksakov K.S. Opyt russkoj grammatiki. *Polnoe sobranie sochinenij Konstantina Sergeevicha Aksakova*. Moskva, 1880; T. 3, Ch. 2.
10. Lomonosov M.V. Trudy po filologii 1739-1758 gg. *Polnoe sobranie sochinenij*. Leningrad: ANSSSR, 1952; T. 7.
11. Bogorodickij V.A. *Obschij kurs russkoj grammatiki (iz universitetskih chtenij)*. Moskva: KomKniga, 2005.
12. Buslaev F.I. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka. Sintaksis.* Moskva: KomKniga, 2006.
13. Shahmatov A.A. *Sintaksis russkogo yazyka*. Moskva: `Editorial URSS, 2001.
14. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
15. Pavlova T.S. *Suschestvitel'nye obschego roda v russkom yazyke: semantika, grammatika, upotreblenie*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 24.07.25

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-514-518

***Jiaming Chen**, doctoral postgraduate (Philology), Heilongjiang University, Nangang District (Harbin, China), E-mail: 947019390@qq.com*

POLITICAL INTERPRETATION OF THE INTERTEXTUALITY OF THE FILM AND NOVEL 'PETROV'S FLU'. The article examines the issue of "intertextuality" between the novel "Petrov's Flu" and the film with the same title. The author of the article emphasizes the importance of studying this problem and its theoretical and practical significance. Research on the topic of "intertextuality" has been going on for a long time, but most of it focuses on the works of art themselves, without touching on the question of the value and significance of "intertextuality" for reality. The main goal of this study is to examine how the novel and the film use clever techniques to conduct a hidden dialogue and to analyze how the author, layer by layer, unmasks the ills of the era in this dialogue. The analysis focuses on how the author of the novel and the director use a matrix of meanings to achieve ideological resonance and dialogue. The conclusion of the article notes that the "intertextuality" between the film and the novel "Petrov's Flu" is not only an artistic technique, but also an important tool for solving real problems.

Key words: **"Petrov's Flu", intertextuality, semiotic matrix, hypertextuality, metatextuality**

***Цзямин Чэнь,** докторант (филология), Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 947019390@qq.com*

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ ФИЛЬМА И РОМАНА «ПЕТРОВЫ В ГРИППЕ»

В данной статье исследуется проблема «интертекстуальности» между романом «Петровы в гриппе» и фильмом. Автор статьи подчеркивает важность исследования данной проблемы, ее теоретическую и практическую значимость. Исследования по теме интертекстуальности ведутся уже давно, но большинство из них сосредоточено на самих произведениях искусства, не затрагивая вопроса о ценности и значении интертекстуальности для реальности. Основная цель данного исследования – изучить, как роман и фильм с помощью хитроумных приемов ведут скрытый диалог, и проанализировать, как автор

в этом диалоге слой за слоем срывает маски с «болезней» эпохи. В центре анализа – то, как автор романа и режиссер с помощью матрицы значений достигают идеологического резонанса и диалога. В заключение статьи отмечается, что интертекстуальность между фильмом и романом «Петровы в гриппе» – это не только художественный прием, но и важный инструмент для решения реальных проблем.

Ключевые слова: «**Петровы в гриппе», интертекстуальность, семиотическая матрица, гипертекстуальность, метатекстуальность**

В 2021 году К.С. Серебренников представил на Каннском кинофестивале комедию «Петровы в гриппе», которая сразу же привлекла к себе широкое внимание благодаря своему уникальному сочетанию абсурда, иронии, критики и интриги. Фильм снят по одноименному роману российского писателя А. Сальникова, который также выступил сценаристом картины. К. Серебренников и А. Сальников – новые русские, родившиеся в Советском Союзе и выросшие в России. Оба они были свидетелями различных проблем и трудностей, с которыми сталкивались обычные россияне в период социальных преобразований. Роман рассказывает о ряде абсурдных событий и переживаниях обычного жителя Екатеринбурга Петрова, его жены и детей, которые накануне Нового года заболели гриппом. В ходе развития сюжета, построенного вокруг гриппа, автор глубоко исследует и показывает истинные душевные переживания российских граждан в период социальных преобразований, а также, используя в качестве повода умственное замешательство, вызванное гриппом, анализирует абсурдные мысли, постоянно кружащиеся в головах российского народа. Писатель, используя сюрреалистическую повествовательную технику, глубоко вникает в исторические травмы и современные проблемы, создавая уникальный парадигму магического историзма [1, с. 45–72]. Фильм основывается на общей сюжетной линии романа, реконструируя и сопоставляя символы, смену сцен и повествовательные нити текста. За явной основной сюжетной линией скрываются различные сознательные или бессознательные взаимодействия, в ходе которых постепенно формируется матрица значений произведения – оба элемента образуют зеркальный текст, отражающий болезни раздираемой противоречиями эпохи. Это зеркальное отражение выходит за рамки простого подражания и заимствования, образуя новый тип текстово-кинематографического комплекса, то есть новый творческий подход, при котором только после двойного толкования фильма и текста можно полностью понять глубокий смысл. Эта особенность делает его ключевым образцом для проверки современной эффективности теории интертекстуальности. В то же время этот образец имеет практическое значение для данного исследования и глубоко связан с социальной реальностью России в процессе перехода к новому веку. Считаем, что это определяет актуальность темы настоящего исследования, ее теоретическую и практическую значимость.

Цель статьи состоит в том, чтобы с помощью матрицы значений в интертекстуальности обоих произведений проанализировать, как автор и режиссер приоткрывают завесу истории и рассказывают о политическом дискурсе через художественное творчество.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

1) определить, как построена «матрица значений» между романом и фильмом;

2) проанализировать глубокий смысл, заложенный в «матрице значений»;

3) рассмотреть, как автор и режиссер рассказывают о политическом дискурсе через интертекстуальность;

4) проследить, как это художественное произведение связано с реальными проблемами, и какую роль оно играет в реальности.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что путем анализа «матрицы значений» обоих произведений исследуется новый вид интертекстуального искусства, а интертекстуальность поднимается с чисто художественного уровня на уровень реальной ценности, что расширяет рамки исследования интертекстуального искусства в России.

Теоретическое значение исследования заключается в изучении роли киноискусства в анализе современных реалистических произведений России.

Практическое значение заключается в углублении понимания смысла фильма и романа «Петровы в гриппе».

Основными методами для проведения исследования послужили анализ, сравнение, логическое рассуждение и другие методы.

В настоящее время исследований в области интертекстуальности фильма и романа «Петровы в гриппе» проводится мало, а существующие изыскания в основном останавливаются на уровне художественного анализа, не связывая его с реальным значением. В данной работе обращается внимание на то, что для изучения интертекстуальности этих двух произведений традиционная парадигма «верность» уже давно утратила свою актуальность, а теория интертекстуальности Жерара Женетта [2□с. 83] и семиотическая модель Риффатера (Michael Riffaterre) [3, с. 11] предлагают совершенно новый подход к декодированию метафор «симбиоза, распада и политической проявки» в процессе медиаконверсии – когда скрытый символический код романа сталкивается с кинематографическим объективом, само различие становится двигателем умножения смысла. Исследуется, как текст и кино посредством «метафорической интертекстуальности» строят критическую диагностику современной России и как они посредством интертекстуального сговора возвышают индивидуальные страдания до диагноза национальной патологии, формируя «двойную проявку» исторического долга России и ее нынешнего затруднительного положения. Интерпретация на этом уровне придает глубокий смысл современному кино и телевидению, а также интертекстуальности текстов в современном художественном творчестве.

I. Построение и деление семиотической матрицы: метафорическая реконструкция в интертекстуальности

Теория семиотической матрицы Риффатера подчеркивает, что смысл текста генерируется через сеть, состоящую из ключевых символов (kernel sign) и их вариантов (semiogenic variations), и читатель должен декодировать глубинные метафоры в интертекстуальных отсылках [4, с. 38]. В интертекстуальной системе текста и фильма «Петровы в гриппе» «грипп» как ключевое означающее связывает символы Снегурочки, Аида (А.И.Д.), аспирина и другие, совместно конструируя метафорическую матрицу для диагностики болезни постсоветского российского общества. Адаптация Серебренникова – не простое перенесение, а скачкообразная реконструкция от литературной метафоры к кинополитике посредством визуального насилия и семиотического деления, превращающая скрытый политический подтекст романа в явную критику на экране.

1. *Снегурочка: разочаровывающее деление утопического символа*

В русской сказочной традиции Снегурочка символизирует чистоту, надежду и возрождение, являясь культурным архетипом коллективной памяти [5, с. 251]. Петров, как типичное имя русского простого народа, само по себе стало типичным, представляя обычных россиян, поэтому Снегурочка в воспоминаниях Петрова становится образом Снегурочки в российском коллективе. Сальников в романе сохраняет поэтическую особенность этого символа: Снегурочка в детских воспоминаниях Петрова обладает «холодными белоснежными руками», становясь единственным духовным оазисом в мутной реальности; а во взрослых воспоминаниях его привязанность к Снегурочке на деле является скрытой ностальгией по идеализму советской эпохи. Текст с помощью двойной нарративной стратегии поддерживает святость Снегурочки: с одной стороны, связывая ее с прекрасными воспоминаниями 70-х, с другой – фильтруя ее недостатки через призму Петрова, делая ее духовной точкой опоры против реального абсурда.

Однако фильм с самого начала осуществляет полное разочарование символа: первая появившаяся Снегурочка оказывается стареющей и озлобленной кондукторшей в автобусе. Она одета в дешевый театральный костюм, с причудливым макияжем, и с воротником, испачканным пятнами пота, и крупным планом морщин кричит: «Если бы я была Снегурочкой, я бы точно растаяла». Режиссер с помощью тройной интертекстуальной стратегии деконструирует этот символ:

Визуальный контраст: соседство неонового костюма и стареющего тела, ниспровергающее сказочный образ.

Пространственное перемещение: переход от волшебной новогодней елки к ветхому автобусу, символизирующий падение в мирскую суету.

Речевая ирония: «растаять» метафорически намекает на крах советского идеала в современности [6, с. 34].

Эта адаптация – не произвольное ниспровержение текста, а проявка его подтекста. Когда Петров в воспоминаниях 70-х крепко сжимает руку Снегурочки Марины, фильм параллельно вставляет черно-белый кадр: Марина после снятия грима в отчаянии из-за незапланированной беременности планирует аборт. Соседство цветной сказки и серой реальности раскрывает сущность символа Снегурочки – он всего лишь прикрытие для страдающей реальности. А образ на постере, где все персонажи возникают из коры головного мозга Петрова, метатекстуально провозглашает, что так называемая «ностальгия» есть лишь продукт коллективной галлюцинации.

2. *Аид и труп: кросс-медийная замкнутость символов жизни и смерти*

В романе личность Игоря закодирована в инициалах А.И.Д. – комбинации букв русского «Аид» (бог подземного мира), при этом он также называет себя инопланетянином (у входа, где Петров ведет маленького Петрова на новогоднюю елку, он говорит Петрову: «вы, люди», «я из космоса»). В первой сцене истории Игорь останавливает главного героя Петрова, едущего домой, ведет его в катафалк, на котором сам едет, и направляет Петрова заглянуть в гроб катафалка, но ключевая сцена обработана литературным умолчанием: «Смотри сам», – так отвечает Игорь, когда Петров спрашивает, есть ли в гробу труп. Текст здесь остается двусмысленным, существование трупа становится подвешенной метафорой. А финал с «исчезновением трупа» (Игорь сообщает Петрову, что труп исчез бесследно) еще больше усиливает размытость границ между жизнью и смертью, соответствуя переплетению реальности и галлюцинаций в гриппозном бреду.

Фильм же с помощью визуального ритуала завершает реконструкцию притчи о жизни и смерти: после сомнений Петрова, есть ли в гробу в машине настоящий труп, Игорь резко открывает крышку гроба, камера приближается, и в гробу лежит молодой труп в деловом костюме, причем костюм и галстук специально подчеркнуты задержкой камеры. По мере развития сюжета к концу фильма сцена воскрешения трупа из устного рассказа Игоря в тексте превращается в показ длинным планом: «труп» внезапно просыпается, неуклюже вылезает из катафалка, ковыляет по снегу, костюм покрывается грязью, он несколько раз падает и снова поднимается, но упорно движется в своем направлении, на этом весь фильм заканчивается.

Эта киноадаптация составляет метатекстуальный ответ на умолчание романа [2, с. 81], одновременно осуществляя через конкретные кадры «кросс-коди-

рующую парадигму» [7, с. 9] метафоры литературного текста, то есть переводя литературную метафору визуальными символами. В результате диалог между ними формирует двойную метафору современного состояния России. Во-первых, труп в «деловом костюме» намекает на некогда великолепный СССР, а привлечение любопытства Петрова трупом в катафалке намекает, что советское наследие, как призрак, преследует современных россиян. Во-вторых, воскресший «труп», изможденный, но упорно идущий вперед намекает на выживание русского духа, Россия, не желающая деградировать и погибнуть, все еще упорно ищет свой путь вперед.

В этом эпизоде умолчание текста, в свою очередь, также доказывает личность Игоря. Появление трупа в фильме показано Игорем, открывшим гроб, а возвращаясь к тексту, окончательное воскрешение трупа завершается устным рассказом Игоря. Эта скрытая диалогичность [2, с. 47] вновь подтверждает статус Игоря как «Аида», владеющего жизнью и смертью.

Намеки на нежелание России деградировать в истории всегда разворачиваются вокруг Игоря и Петрова. Если упомянутые ранее намеки слишком скрыты, то между Петровым и Игорем есть еще один диалог, который снова усиливает этот намек. Этот диалог происходит после того, как Игорь просит у Петрова номер телефона и получает отказ, конкретное содержание таково:

Игорь: «Ты просто не хочешь, чтобы я тебе звонил».

Петров: «Да, случайно встретиться с тобой на улице – одно дело, а постоянно с тобой поддерживать связь – совсем другое» [8, с. 34].

В тексте этот диалог происходит в такси по пути к другу Игоря, куда тот ведет Петрова. Фильм же осуществляет искусную пространственную перестановку, перенеся место диалога из машины к двери круглосуточного магазина, где они покупают алкоголь. Магазин пребывает в хаосе: пустые полки, размытые ценники, картина экономического упадка становится «третьим текстом» [7, с. 4] диалога. Гипертекстуальный перенос [2, с. 120] отделяет от исходной фразы ее философскую поэтичность, привязывая ее к экономическим руинам России примерно 2000-х годов, давая реальную опору метафоре «отказа приближаться к смерти (Игорь олицетворяет Аида)».

Кросс-медийная замкнутость символа и пространственная замена позволяют тексту и фильму достичь удивительного метафорического диалога, предоставляя конкретным намекам сильную реальную поддержку и структуру подсказок.

3. *Аспирин: шифровка и проявка политического символа*

Таблетки в романе являются сквозным символическим узлом времени и пространства, но их политический код тщательно зашифрован. Аспирин впервые появляется в доме друга Виктора, к которому Петрова привел Игорь. Петров, измученный гриппом, просит у Виктора пластинку аспирина. В тексте через диалог Игоря и Виктора мы узнаем, что срок производства таблеток – 1979 год, а время их жизни – уже период трансформации России на рубеже XX–XXI веков. Поэтому появление этой даты в тексте вызывает у читателя первоначальное сомнение в сохранности срока годности таблетки, и вполне вероятно, упускается ее глубинный смысл. Фильм адаптировал эту деталь: здесь Игорь, держа внешнюю упаковку таблеток, спрашивает Виктора, действует ли еще таблетка, произведенная в 1977 году, подчеркивая, что дата выпуска – 77 год, а не 79 год, как в тексте. Смена даты вызывает мощную историческую интертекстуальность: в 1977 году в России бушевал грипп H1N1, что подтверждает состояние заражения гриппом всех в истории. Кроме того, 7 октября 1977 года на Седьмой внеочередной сессии Верховного Совета СССР девятого созыва был принят закон, последняя конституция СССР, названная «Конституция СССР 1977 года», или «Брежневская конституция». В преамбуле конституции говорилось: «Цели диктатуры пролетариата выполнены, Советское государство стало общенародным». Примечательно, что среди «эффектов» этой таблетки есть такой: согласно этой конституции, при вступлении СССР в ООН был добавлен пункт «Одно государство – три места» – принцип, касающийся того, что «союзные республики имеют право участвовать в международных организациях», и этот «эффект» стал одной из основных причин последующего распада СССР [9, с. 151]. Режиссер с помощью диалога в фильме подчеркивает дату производства – 1977 год, вставляет кадры новогодней вечеринки 1977 года, соседство заголовка газеты «Мы – молодая гвардия» с серой реальностью, одновременно киноязыком показывает, что Петров, проглотивший таблетку, впадает в кому, и чуть не был задушен Игорем и Виктором подушкой. Все эти фрагменты намекают на ядовитость старого строя, прежнее лекарство не подходит для современной России.

Возвращаясь к тексту, отметим, что автор также намеренно упоминает 1979 год: с одной стороны, чтобы избежать «чувствительности» и повлиять на публикацию книги, с другой – этот год намекает на ядовитое наследие поздней политики Брежнева: экономический застой, скрытые опасения войны в Афганистане. В конце истории брат Марины копит просроченные лекарства, покупая за 6 рублей аспирин на десятилетия. Грипп, который уже начал постепенно сходить на нет в 1978 году, все еще вызывает массовые покупки в 1979 году, намекая на провал политики правительства в отношении масс и одновременно – на тождественность Виктора и брата Марины, переплетая индивидуальную судьбу с национальной патологией.

Аспирин снова появляется в истории, когда Петров дает лекарство маленькому Петрову от гриппа. Исход приема таблетки маленьким Петровым еще больше подчеркивает интертекстуальное различие. В тексте романа Игорь критикует это действие как абсурдное: «Давать это ребенку? Сумасшествие!» Фильм же отправляет потерявшего надежду маленького Петрова на инопланетном корабле – сюрреалистический аттракцион превращает рациональную критику текста в чувственный абсурд, провозглашая жестокую реальность: «старым лекарством не вылечить новую болезнь».

Двухвременной диалог текста и фильма совместно конструирует институциональные патогенные черты России того времени. От словесных намеков до конкретных визуальных обвинений режиссер визуальным насилием прорывает маскировку текста, а отложенное время, использованное в тексте, временно продолжает глубинный смысл, намекаемый фильмом.

Через кросс-медийное деление ключевых символов – Снегурочки, трупа, личности Аида Игоря, таблеток – фильм и текст формируют метафорический симбиоз. Адаптация К. Серебренникова подобна точной хирургической операции: он использует объектив как скальпель, вскрывая семиотическую сеть, сплетенную А. Сальниковым, обнажая заключенные в ней политические очаги болезни. Это деление – отнюдь не произвольное ниспровержение, а основанное на глубоком проникновении в подтекст романа – когда текст требует метафорического шифрования из-за исторической цензуры или эстетической стратегии, фильм выполняет функцию проявки с помощью визуального насилия.

В теоретическом поле зрения семиотической матрицы различие является ключевым пространством производства смысла. Будь то трансформация Снегурочки от святости к упадку, замкнутость трупа от «исчезновения» до «хромоты» или смена года на таблетках с 1979 на 1977 год – все они раскрывают коллективную травму постсоветской России: крах утопии (Снегурочка), преследование исторических призраков (воскресший труп), институциональное отравление (просроченные таблетки) совместно составляют синдром социальной болезни. А грипп как ядро матрицы является ультимативной метонимией, связывающей индивидуальную болезнь с национальной патологией – это и инфекционное заболевание Екатеринбурга, и душевная чума, разлитая во «времени second-hand» [10, с. 55].

Как показывает особый контекст съемок этого фильма режиссером под домашним арестом, сама эта интертекстуальность есть выражение политического бессознательного: когда реальный дискурс зажат, метафора становится последним методом диагностики [11, с. 311].

II. Гипертекстуальность и метатекстуальность: политический нарратив в интертекстуальности

Женетт в «Палимпсестах» определяет: гипертекстуальность проявляется как трансформация и реконструкция текста B (фильма) по отношению к тексту A (роману) (например, перестановка сцен, умножение символов); Метатекстуальность же указывает на критическое раскрытие текстом B потенциальной идеологии текста A [12, с. 187]. В «Петровых в гриппе» адаптация Серебренникова является образцом сговора обоих, посредством перекодировки кодов пространственной политики превращая зашифрованную историческую травму романа в идеологическую технику проявки на экране. Если роман Сальникова плетет семиотической матрицей патологическую карту постсоветской России, то фильм с помощью гипертекстуальной операции и метатекстуальной проявки осуществляет насильственное вскрытие [13, с. 81]. Данная глава, используя теорию Женетта как систему координат, фокусируется на идеологическом переводе сцен насилия и политике власти дискурса символа вставных зубов, анализируя, как интертекстуальность генерирует критическую энергию политического нарратива.

1. Перестановка сцен насилия: гипертекстуальное разочарование и метатекстуальное жертвоприношение

Жена Петрова в истории также заболевает гриппом, и вместе с ним постепенно выявляется скрытая в ее душе склонность к насилию. В тексте первая сцена насилия локализована в библиотеке: пьяный пристает к жене – библиотекарю детской литературы, и Петрова, не выдержав этого, жестоко проучивает этого пьяного. Однако в фильме его образ меняется: изначально двое дерущихся превращаются в двух ученых, устроивших вечеринку в библиотеке и поссорившихся из-за спора о том, что лучше – длинные или короткие стихи. Петрова осуществляет насильственную расправу над более высоким мужчиной-ученым. В кадрах, показывающих, как Петрова проучивает ученого, намеренно демонстрируется книга «Космонавтика», отнятая Петровой у ученого, и то, как она в конце надевает шапку на поверженного мужчину, завершая расправу, после чего фрагмент заканчивается.

Текст романа привязывает насилие Петровой к моральной сфере: объект наказания (пьяный, оскорбляющий детского библиотекаря) как «социальный шлак» оправдывает насилие; а отрицание фона тренировок («по телевизору видел») отделяет явную связь насилия с системой, поддерживая иллюзию самоочищения советской идеологии.

Режиссер же с помощью тройной гипертекстуальной операции реконструирует насилие, формируя метатекстуальный ритуал казни в фильме:

– замена объекта: пьяный → ученый, спорящий о длине стихов (интеллигент как носитель идейных противоречий);

– умножение символов: введение учебника «Космонавтика» (овеществленный символ мифа о технологической гегемонии);

– ритуальная замкнутость: добавление «обряда надевания шапки» (имитация советской летной шапки, коронация раненого).

Метатекстуальная критика проявляется в следующем: замена ученым пьяного → подавление инакомыслия низов верхами; лишение ученого «Космонавти-

ки» → овладение идеологией дискурсивной власти; движение надевания шапки имитирует награждение → успокоение и ложное восхваление масс после насильственного правления. Так насилие возводится от морального наказания (текст) до мифологического жертвоприношения (фильм). Гипертекстуальность разрывает маску самоисправления идеологии, а метатекстуальность выписывает диагноз ее внутренней непримиримой раздвоенности.

Как упомянуто выше, метатекстуальная интерпретация требует опоры на сам текст, а не на субъективный разбор метафор изображения, что позволяет перейти к следующей проблеме: метафорическое письмо власти дискурса и его гипертекстуальное выражение.

2. *Символ вставных зубов и лифт-клетка: паразитическая структура власти дискурса*

В первой главе истории Петров в автобусе встречает старика, который оскорбляет маленькую девочку, и в конце его выгоняет из автобуса молодой человек, при этом выпадает вставная челюсть. На фоне этого упоминается, что старик был тогдашним российским «экспертом», «знаменитостью». Выпавшая вставная челюсть в тексте изображена упавшей к ногам Петрова, а в фильме этот кадр продлен: Петров поднимает челюсть и носит ее с собой. Позже, когда Петров рисует комикс, он снова достает челюсть, камера приближается к челюсти, и она начинает самопроизвольно открываться и закрываться. Гипертекстуальное описание здесь вступает в силу: челюсть начинает намекать на абсурдную попытку Петрова заменить «эксперта» и овладеть властью дискурса.

В этом эпизоде есть еще один важный персонаж – друг молодости Петрова, Сергей. Сергей – молодой человек, любящий писать и надеющийся этим прославиться, по сути, Сергей и есть Петров, пытающийся спасти Россию с помощью культуры. В тексте Сергей во время второго визита в редакцию испытывает крайнюю тревогу и раздражение. В фильме Сергей и Петров, спускаясь на лифте из редакции, встречают группу старых редакторов, которые поют старые русские песни и бросают неодобрительные взгляды, когда Сергей говорит. Этот фрагмент в фильме показан длинным планом. Интертекстуальность текста и фильма намекает на полное отсутствие у современной молодежи власти дискурса, вся власть в руках известных и опытных стариков, а молодежь может лишь тайно тревожиться. Обнаружив, что литературное творчество не может спасти Россию, Петров убивает свое альтер эго, сжигает все рукописи. Текст дополняет эту сцену: когда Петров снова видит родителей Сергея, он замечает, что их горе по сыну быстро прошло, и они даже стали более беззаботными, что также намекает на боязнь и нежелание менять нынешнее состояние России. Абсурдная попытка Петрова овладеть властью дискурса и неосуществленное желание Сергея сливаются воедино, образы двоих здесь становятся одним целым.

Самопроизвольное открывание и закрывание вставных зубов в гипертекстуальном выражении отражает абсурдную сущность паразитической структуры власти дискурса, становясь лезвием, разоблачающим социальную тень. А пространство лифта-клетки под метатекстуальной критикой становится душащим механизмом смены власти дискурса между поколениями, то есть реальной дилеммой невозможности передачи власти дискурса от высших к низшим. Метатекстуальность здесь становится зеркалом, отражающим ультимативную реальность.

Отражение власти дискурса вставными зубами и лифтом-клеткой снова предоставляет текстовую основу для метатекстуальной критики сцены перестановки насилия.

Гипертекстуальное выражение в фильме в сочетании с метатекстуальной критикой текста предоставляет новый ракурс для интерпретации «Петровых в гриппе». Эта интерпретация также дает методологию для понимания семиотической матрицы текста и фильма. Когда роман метафорой поддерживает осознание исторической сложности (например, сказочный комплекс Петровой), фильм гипертекстуальностью прокалывает ее иллюзию (например, лишение «Космонавтики»). Оба в интертекстуальном напряжении совместно достигают критического ядра теории Женетта: ультимативная верность адаптации заключается в самом точном предательстве текста [14, с. 112]. Через семиотическое разыгрывание сцен насилия и символа вставных зубов интертекстуальная сеть текст-фильм «Петровы в гриппе» в итоге возвышается до патологоанатомического протокола постсоциалистического государства.

III. Медийные особенности и метафора: диагностика национальной патологии в интертекстуальности

Если А. Сальников словесным бредом, то есть фрагментарной манерой письма, имитирует высокую температуру, то К. Серебренников кинематографическим скальпелем вскрывает гноящиеся раны тела государства. Фокусирование на кросс-медийной матрице гриппа, визуальной политике двойного времени, чувственной проявке абсурдного спасения раскрывает, как текст и фильм через свои эстетические органы – абстрактную метафору слова и конкретное насилие образа – совместно осуществляют анатомический эксперимент над больным телом России.

1. *Медийное выражение гриппа: от словесного бреда до кинематографического проникновения*

Само фрагментированное повествование романа есть картина гриппа: сознание Петрова прыгает от новогодней елки 70-х гг. детства до трудного пути из катафалка домой около 2000 года, подобно тому, как мозг гриппующего не может сосредоточиться на отдельном событии. Здесь стоит отметить, что вторая глава романа озаглавлена «Сон Петрова», но на протяжении всей главы не показано, что это сон Петрова. Весь раздел в основном описывает сцену поездки Петрова домой, при этом часто появляется образ кондукторши, отсылая к первой сцене фильма, где кондукторша также собирает плату за проезд в автобусе. Однако, как сказано ранее, кондукторша в костюме Снегурочки разрушает тоску Петрова по прекрасному образу Снегурочки, начинается разочарование, это намекает, что вся история есть сон Петрова. Это также можно обнаружить через постер романа и фильма: на постере с мозгом Петрова в качестве основания все появляющиеся персонажи и сцены возникают слой за слоем в его сознании, намекая, что все это существует лишь в фантазии Петрова. Поэтому независимо от погружения в текст – скачкообразный способ повествования – или выхода из текста, чтобы увидеть весь роман – вся история есть иллюзия Петрова (а Петров, в свою очередь, метафорически представляет современную Россию), что отражает болезнь, вызванную коллективной душевной чумой.

Фильм же длинными планами и переходами экстериоризирует этот бред. Съемка одним дугом: Петров выходит из дома Виктора и попадает на новогоднюю елку 1970-х, затем вновь поворачивается и входит в другую сцену. Также используется способ смены фокуса между размытым и четким: в один момент крупный план лица Петрова (макросъемка) внезапно превращается в головокружительное вращение (широкоугольное головокружение). Движение камеры липкое и скользящее, подобно вирусу гриппа. В этом процессе съемки фоновые персонажи всегда представлены в кадре как сторонние наблюдатели, а возвращаясь к тексту, можно уловить, что все это – образы в сознании Петрова. Таким образом, тема вновь возвращается к коллективу: эта болезненность гриппа – не личный опыт Петрова, а болезнь, совместно переживаемая простыми людьми в современном обществе.

Слово имитирует размытость мышления нарративным разрывом, камера воспроизводит потерю нервного контроля визуальной связностью – оба сговариваются в изображении вируса гриппа, провозглашая, что индивидуальная травма через образ Петрова уже постепенно проникла во всю социальную систему.

2. *Кинематографическая метафора под сменой цвета*

Сцены детства Петрова, происходящие в 70-е годы: Петров с матерью направляются на новогоднюю елку. Сцена в автобусе резко контрастирует со сценой в автобусе современной России: автобус 70-х наполнен удовлетворенностью и признанием настоящего, а сцена в автобусе современной России через один эпизод фильма демонстрирует холодность и недовольство реальностью современных людей. По прибытии на новогоднюю елку мать Петрова встречает Марину, звонящую маме. Марина – девушка, изначально полная надежд и ожиданий от будущего, но по мере общения с разными мужчинами постепенно теряет веру в нынешнее состояние России. Поэтому она знакомится с 17-летним Игорем, говорящим по-английски, даже вступает с ним в интимную связь и беременеет. Однако по мере подъема кинокамеры лицо Игоря оказывается старым, обросшим бородой. Сопоставление с описанием характера и образа Игоря в тексте намекает на ненадежность Запада: казалось бы, способная принести новизну западная демократия – всего лишь старый хрыч в новом платье, все те же замашки старой Европы. Потеряв надежду на все, Марина опускается, начинает вращаться в разных веселых местах, постепенно деградируя. Однако играемая ею Снегурочка производит глубокое впечатление на Петрова, ее холодные и белые руки становятся единственным объектом обожания среди всех сцен, которые он ненавидит. Новогодняя елка, на которой присутствует Петров, в интертекстуальности текста и фильма также отражает исторический фон тогдашней России: холодная война, гонка вооружений и т. д., все это вызывает у Петрова отвращение. Снегурочка берет Петрова за руку и обнаруживает, что у него жар, ей противны его горячие и липкие руки, после вечеринки она спешит мыть руки и клянется непременно избавиться от ребенка Игоря. В этом фрагменте в эксклюзивных кадрах Марины по мере ее постепенного падения изображение постепенно меняется с цветного на черно-белое. Эта смена цвета не только намекает на падение Марины, но и на нынешнее состояние потерянности России. Однако когда Марина решает сделать аборт и переходит к следующей сцене, изображение снова меняется, возвращаясь к цветному. Решение Марины сделать аборт также намекает, что старая Россия разрушает молодое поколение. Однако текстовое дополняющее интертекстуальное взаимодействие с фильмом дает объяснение: Петров говорит, что Игорь старше его на 10–15 лет, а Игорь загадочно произносит фразу, что именно благодаря Петрову его сын был спасен, и он благодарен Петрову. Петров встречает Марину в детстве, как раз в возрасте Игоря около 17 лет. В этот момент Игорь становится свидетелем от времени Марины до времени Петрова, что также означает, что Марина не избавилась от ребенка, и по этой причине изображение снова восстанавливает цвет. Эта смена цвета в сочетании с вышеприведенным анализом показывает, что даже когда Россия движется к тупику, все еще есть молодые люди, излучающие силу новой русской надежды, даже находясь в грязи, они все же хранят будущее в сердце.

Смена цвета и особенности съемочных планов в сочетании с интертекстуальным объяснением кинематографических медиа в тексте совместно становятся диагностическим отчетом о патологии российского государства [5, с. 246].

В этом отчете реальность России, несмотря на существующие проблемы, когда нерожденный плод Марины пересекает тридцать лет, чтобы стать сыном Игоря, когда ледяная рука Снегурочки погружается в грязную воду, но все же оставляет след на ладони Петрова, жизнеспособность этой страны заключается не в стерильном выздоровлении, а в устойчивости к сосуществованию с болезнетворными бактериями.

Анализ позволяет сделать следующий вывод:

Интертекстуальность как диагностический инструмент: установлено, что взаимодействие романа А. Сальникова и фильма К. Серебренникова выходит за рамки художественного приема. Их интертекстуальность формирует уникальную семиотическую матрицу (грипп, Снегурочка, Аид, аспирин), которая служит инструментом диагностики ключевых социально-политических патологий постсоветской России: краха утопий, давления исторического наследия, институциональной токсичности и паралича дискурса.

Новизна методологии и ключевое открытие: научная новизна исследования заключается в разработке междисциплинарной аналитической модели (Риффатер + Женетт) для изучения экранизаций. С ее помощью доказано, что различия между текстом и фильмом (визуальное развенчание символов, смена акцентов) являются не недостатком, а основным источником генерации критического политического смысла. Это поднимает интертекстуальность до уровня социально-политического анализа.

Механизм «политической проявки»: раскрыт специфический механизм адаптации К. Серебренникова. Гипертекстуальные операции (перестановка сцен, трансформация объектов насилия, умножение символов) и метатекстуальная критика (визуальное разоблачение идеологии через ритуалы, как «надевание шапки») осуществляют «хирургическое вскрытие» подтекста романа. Тем самым доказана способность экранизации не только передавать, но и усиливать критический пафос оригинала через стратегическое «предательство» формы.

Связь с реальностью и специфика «жизнеспособности»: исследование обосновывает активную роль произведения в осмыслении реальности. «Петровы в гриппе» функционируют как «анатомический стол» эпохи. Медийные особенности (нарративная фрагментация ≈ бред; кинематографические приемы ≈ визуализация болезни) совместно формируют диагноз национальной патологии. Ключевое открытие – констатация особой «жизнеспособности» России, проявляющейся не в стерильном выздоровлении, а в мутационной устойчивости – способности существовать и сопротивляться вопреки патогенам, символически представленной фигурами воскресшего «трупа» и нерождённого ребенка.

Таким образом, работа вносит вклад в теорию интертекстуальности (расширяя ее функционал), изучение экранизаций (предлагая модель анализа различий) и понимание современной российской культуры (через глубокий анализ ключевого текста/фильма). Практическая значимость состоит в предоставлении ключей для декодирования политико-критического слоя произведения. Возможно, в этом и заключается конечная ценность интертекстуальной политики: через тайный диалог между собой создать систему ценностей, выходящую далеко за рамки самого искусства, в которой каждый может найти свое место.

Библиографический список

1. Липовецкий М. *Поэтика ИТР: магический историзм в современной российской культуре*. Москва: Русская литература, 2019.
2. Жерар Ж. *Палимпсесты: литература второй степени*. Перевод Чанны Ньюман и Клода Дубински. Париж: Издательство Университета Небраски, 1997.
3. Риффатерре М. *Семиотика поэзии*. Блумингтон: Издательство Индианского университета, 1978.
4. Петров А. *Эстетика магического историзма в постсоветской литературе*. Москва: Русская литература, 2023.
5. Зоркая Н. *Миф о Снежной деве в культурной памяти России*. Фольклор, 2019.
6. Серебренников К. *Петровы в гриппе [ФИЛЬМ]*. Россия: Hype Film, 2021.
7. Метц К. *Язык кино: семиотика кино*. Перевод Майкла Тейлора. Чикаго: Издательство Чикагского университета, 1991.
8. Сальников А. *Петровы в гриппе*. Москва: АСТ, Издательство, 2018.
9. Белова О. Советская Конституция 1977 года: символ застоя. *Журнал исследований холодной войны*. 2020; № 22 (4): 134–156.
10. Алексеевич С. *Время секонд хэнд*. Перевод Нинси Лю. Пекин: Издательство CITIC, 2016.
11. Иванова О. Кино как диссекция: стратегии адаптации Серебренникова. *Исследования в области российского и советского кино*. 2022.
12. Чжан Н. *Исследование типа «принятие текстовой сущности»*. Офис Комиссии по присуждению ученых степеней Государственного совета, Офис по работе с аспирантами Министерства образования. Национальный академический форум докторантов 2007 года (китайский язык и литература). Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 2007.
13. Иванова В. Кино как политический скальпель: подрывная адаптация Кирилла Серебренникова. *Исследования в области российского и советского кино*. 2022; № 16 (2): 78–95.
14. Стам Р. *Литература через кино: реализм, магия и искусство адаптации*. Блэкуэлл, 2005.

References

1. Lipoveckij M. *Po`etika ITR: magicheskij istorizm v sovremennoj rossijskoj kul'ture*. Moskva: Russkaya literatura, 2019.
2. Zherar Zh. *Palimpsesty: literatura vtoroj stepeni*. Perevod Channy N'yuman i Kloda Dubinski. Parizh: Izdatel'stvo Universiteta Nebraski, 1997.
3. Riffaterre M. *Semiotika po`ezii*. Blumington: Izdatel'stvo Indianskogo universiteta, 1978.
4. Petrov A. *`Estetika magicheskogo istorizma v postsovetskoj literature*. Moskva: Russkaya literatura, 2023.
5. Zorkaya N. *Mif o Snezhnoj deve v kul'turnoj pamyati Rossii*. Fol'klor, 2019.
6. Serebrennikov K. *Petrovy v grippe [FIL"M]*. Rossiya: Hype Film, 2021.
7. Metc K. *Yazyk kino: semiotika kino*. Perevod Majkla Tejlora. Chikago: Izdatel'stvo Chikagskogo universiteta, 1991.
8. Sal'nikov A. *Petrovy v grippe*. Moskva: AST, Izdatel'stvo, 2018.
9. Belova O. Sovetskaya Konstituciya 1977 goda: simvol zastoya. *Zhurnal issledovanij holodnoj vojny*. 2020; № 22 (4): 134-156.
10. Alekseevich S. *Vremya sekond h`end*. Perevod Ninsi Lyu. Pekin: Izdatel'stvo CITIC, 2016.
11. Ivanova O. Kino kak dissekciya: strategii adaptacii Serebrennikova. *Issledovaniya v oblasti rossijskogo i sovetskogo kino*. 2022.
12. Chzhan N. *Issledovanie tipa «prinyatie tekstovoj suschnosti»*. Ofis Komissii po prisuzhdeniyu uchenyh stepenej Gosudarstvennogo soveta, Ofis po rabote s aspirantami Ministerstva obrazovaniya. Nacional'nyj akademicheskij forum doktorantov 2007 goda (kitajskij yazyk i literatura). Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo pedagogicheskogo universiteta, 2007.
13. Ivanova V. Kino kak politicheskij skal'pel': podryvnaya adaptaciya Kirilla Serebrennikova. *Issledovaniya v oblasti rossijskogo i sovetskogo kino*. 2022; № 16 (2): 78-95.
14. Stam R. *Literatura cherez kino: realizm, magiya i iskusstvo adaptacii*. Bl`eku`ell, 2005.

Статья поступила в редакцию 23.07.25

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-518-520

Yakovleva V.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, National Research University "Moscow Power Engineering Institute" (Moscow, Russia), E-mail: iakovlevavv@mail.ru*

VISUAL NARRATIVE IN EDUCATIONAL DISCOURSE: AN ANALYSIS OF A GERMAN-LANGUAGE HISTORICAL COMIC BOOK. The article examines the role of visual narrative in educational discourse by analyzing non-verbal components in German-language historical comics. The visual elements of the comic book, such as architecture and symbolism, are studied to understand how they contribute to conveying cultural and historical context. The study highlights the importance of visual codes in bridging the gap between the depicted reality and the reader's understanding, as well as the significance of color variation in conveying emotions and dynamics. The analysis reveals several features of historical comics, including reliance on accurate research and facts, and the use of geographical maps. The study concludes that historical comics can serve as a valuable resource for history learning and information literacy in the context of modern education. As visual media play an increasingly important role in the modern world, comics have the potential to revolutionize educational practices and foster an interest in young people's understanding of history.

Key words: **comic, educational comic, historical comic, discourse, educational discourse, institutional discourse**

В.В. Яковлева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО НИУ «Московский энергетический институт», г. Москва, E-mail: iakovlevavv@mail.ru*

ВИЗУАЛЬНЫЙ НАРРАТИВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ: АНАЛИЗ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО КОМИКСА

В данной статье рассматривается роль визуального нарратива в образовательном дискурсе путем анализа невербальных компонентов в немецкоязычных исторических комиксах. Изучаются визуальные элементы комикса, такие как архитектура и символика, с целью понять, как они способствуют передаче культурно-исторического контекста. Исследование подчеркивает важность визуальных кодов в преодолении разрыва между изображаемой реальностью и пониманием читателя, а также значение цветовой вариации в передаче эмоций и динамики. Анализ выявил несколько особенностей исторических комиксов, включая опору на точные исследования и факты, использование географических карт. В исследовании делается вывод о том, что исторические комиксы могут служить ценным ресурсом для изучения истории и повышения информационной грамотности в контексте современного образования. Поскольку визуальные медиа играют все более важную роль в современном мире, комиксы способны произвести революцию в образовательной практике и способствовать появлению интереса к пониманию истории молодыми людьми.

Ключевые слова: **комикс, образовательный комикс, исторический комикс, дискурс, образовательный дискурс, институциональный дискурс**

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в последние десятилетия комикс становится не только популярным форматом развлечения, но и эффективным инструментом для передачи знаний. Совмещая в себе понятия «образование» и «развлечение», комикс выполняет функцию эдьютейнмента, что в настоящее время пользуется популярностью среди аудитории разных возрастных групп. Благодаря особому формату – синергии изобразительного и вербального компонентов – последовательное искусство становится доступным способом трансляции знаний в эпоху информационного «перенасыщения», когда способность критически оценивать информацию и разграничивать истину от лжи становится крайне важной.

Укоренившиеся стереотипы о том, что комиксы создавались для людей с низким уровнем образованности и социальных низов, развеиваются с внедрением комиксов в образовательный процесс, а также с появлением комиксов образовательной направленности, что стало инструментом популяризации знания среди разновозрастной аудитории. Образовательный комикс мы рассматриваем как разновидность поликодового текста, представляющего совокупность последовательных кадров, связанных единством темы и сюжета, функциональной особенностью которого является трансляция новых знаний в рамках образовательного процесса [1, с. 177].

В педагогической практике последнего десятилетия широкое распространение приобрело использование так называемых неоднородных, сложных текстов, включающих текстовую часть и изображение [2, с. 71]. Такая форма визуального нарратива, сочетающая в себе элементы изобразительного компонента, вербальной составляющей и пара- и экстралингвистических средств, позволяет реципиенту быстрее воспринимать транслируемый материал, а также делает его более запоминающимся. Так, эффективности использования разных каналов восприятия при изучении различных дисциплин посвящен ряд исследований [3; 4; 5]. Особенностью образовательного комикса в целом и в частности исторического помимо его визуального воплощения и способа изложения информации становится также соответствие критериям достоверности и точности излагаемого материала относительно действительности.

Целью работы является анализ визуального нарратива и сопровождающего его вербального компонента в поликодовых текстах немецкоязычного исторического комикса *Spirou in Berlin*. В рамках данного исследования рассматривается роль визуального нарратива в образовательном дискурсе через анализ невербальных компонентов немецкоязычных исторических комиксов. Для достижения поставленной цели требуется решение ряда задач: определить предметную область исторического образовательного комикса; выявить особенности визуального нарратива исторического комикса как образовательного инструмента; описать особенности визуального нарратива в рамках исторического образовательного комикса.

Научная новизна состоит в том, что впервые исторические образовательные комиксы анализируются с точки зрения визуального нарратива, а также впервые описываются визуальные особенности исторического комикса в рамках образовательного дискурса.

Теоретическая значимость заключается в том, что рассмотрение специфики визуального нарратива в образовательном дискурсе немецкоязычного исторического комикса вносит свой вклад в изучение языков народов зарубежных стран на примере германских языков.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования материалов при изучении немецкого языка на практических курсах, теории и практике перевода. Представленный в статье анализ выявляет средства, позволяющие более эффективно транслировать информацию, а также способствующие развитию критического мышления ввиду того, что реципиент должен учитывать, как элементы взаимодействуют друг с другом и как они влияют на общее значение.

Теоретической базой исследования послужили работы исследователей в области немецко- и русскоязычной дискурсологии (W. Holly, J. Lemke, G. Kress, T. Van Leeuwen, R. Parr, H. Stöckl, Е.Ф. Косиченко, В.И. Карасик) [6–12].

В немецкоязычном пространстве существует множество комиксов, выполняющих образовательную функцию. Такой материал становится средством к пониманию сложных исторических контекстов и закономерностей исторических событий. Данный подход становится особенно контрастным, когда авторы акцентируют внимание на визуальной составляющей, транслируя культурные особенности эпохи через тщательно проработанные символы и архитектурные детали. Примером такого визуального воплощения исторического контекста является комикс *Spirou in Berlin* [13], который показывает события конца восьмидесятых годов XX в. Комикс, созданный немецким комиксистом и иллюстратором Фликсом, повествует о смешных и злободневных историях, которые так популярны в немецкоязычном пространстве. Автор отправляет героя комикса Шпиру и его друга Фантазио в Восточный Берлин 1989 года.

Особое место в комиксе отводится визуальному компоненту, определяющему локальную специфику комикса. Как отмечает автор комикса в предисловии, его цель состояла в том, чтобы через архитектуру дать понять, где находятся герои [13]. Действительно, передача облика города и апеллирование к фоновым знаниям реципиента переносит читателя в определенную локальную и темпоральную архитектонику, которая достигается особым визуальным кодом. Код, являясь знаково-символическим аспектом трансляции реальности, выступает связующим звеном между изображаемой реальностью и, соответственно, реципиентом. Благодаря визуальному коду поликодового текста комикса в сознании читателя возникают культурные смыслы, считывание и расшифровка которых позволяет заполнить лексико-семантические лакуны.

Примером визуального компонента является представление здания «Дворца слез» на Фридрихштрассе как пограничного пункта между Восточным и Западным Берлином [13, с. 15], Берлинский кафедральный собор на Музейном острове Берлина [13, с. 20], Палас-отель на Шпрее [13, с. 16], который изображен гиперболизировано. Данные реалии включают читателя в разворачивающиеся действия и события, в определенную обстановку и ситуацию, тем самым создавая вовлеченность реципиента в нарратив и вызывая интерес узнать о представленной ситуации больше.

Немецкий исследователь В. Холли рассматривает взаимодействие различных семиотических систем и актуализацию в тексте вербально-иконической поликодовости или, как в терминологии автора, интермедиальности, что в симбиозе передает более глубокий смысл транслируемого материала. Исследователь определяет вербальный компонент как триггер визуальной части поликодового текста, но смысл вербальной части определяется через невербальную составляющую [6], которая часто усиливает эвиденциальность [14, с. 33].

Невозможно не отметить символическое значение стаи голубей, пролетающей в кадре комикса над архитектурным ансамблем. Символизм позволяет учитывать культурные контексты и ассоциации, которые могут варьироваться от одной культуры к другой, что помогает лучше понять, как язык отражает культурные ценности и традиции. В немецкоязычной литературе голубь может использоваться как метафора, отражая различные аспекты человеческой жизни, такие как свобода, стремление к высшему. Таким образом, белые голуби как символ мира, надежды и нового начала в немецкоязычной культуре несут смысловую нагрузку путем трансляции визуального нарратива, что придает контексту особую семантику в рамках его тематической направленности.

На наш взгляд, особенностью визуального нарратива исторического комикса в отличие от других жанров комикса является изображение существующих в действительности объектов. Например, Палас-отель на Шпрее, изображенный гиперболически концептуально (рис. 1 а) [13, с. 16], полностью идентичен зданию на фотоснимке, с которого, очевидно, перенесен в кадр комикса (рис. 1 б) [15].



Рис. 1а Рис. 1б

Сопоставление кадра исторического комикса с фотоснимком Палас-отеля на Шпрее

В образовательном контексте исторические комиксы могут использоваться для иллюстрации исторических событий, объяснения культурных явлений, включая анализ социальных процессов. Так, представление в исследуемом комиксе разделенного Берлина на Восточный и Западный сопровождается изначально изображением карты Германии, где с помощью увеличительной лупы в кадре комикса акцентно выделен Берлин с его разделением на Западную и Восточную части. Метафоризация частей столицы сопровождается цветовым варьированием. Так, Восточная часть изображена солнечным краем с большим количеством растительных посадок, озелененным выровненным газоном. Одновременно с этим Западная часть представлена в оттенках серого цвета и проливным дождем, что благодаря невербальным средствам формирует отношение реципиента к данному субъекту в рамках представленного контекста.

Говоря о цветовом варьировании немецкоязычного исторического комикса, важно отметить, что воспоминания и отсылки к событиям прошлого также обладают своими визуальными особенностями. Воспоминания могут сопровождаться черно-белыми оттенками, что позволяет реципиенту перенестись в события прошлого без дополнительных вербальных компонентов, становясь своего рода инструментом визуального нарратива. Так, в историческом образовательном комиксе *Die Suche* [16, S. 24], когда героиня рассказывает о своем детстве, кадры комикса приобретают черно-белую палитру, что без дополнительных вербальных отсылок перемещает читателя в определенную точку сюжета. Помимо этого, с одной стороны, отсутствие цвета позволяет читателю сосредоточиться на линиях, формах и выражениях персонажей, а также на сюжете, не отвлекаясь на цветовые детали, с другой – может усиливать контраст для более выразительной передачи эмоций и динамики сцен.

В ходе анализа немецкоязычных исторических комиксов был выявлен ряд таких особенностей исторического комикса, как:

1) отсутствие юмористического контекста;

2) опора на достоверные исследования и факты;

3) подкрепление материала географическими картами;

4) структурированность событий в хронологическом порядке;

5) ориентированность каждого комикса на какое-либо конкретное историческое событие, а не историю в целом;

6) включение реципиента в ход развития событий визуального нарратива путем «знакомства» его с действующими лицами комикса.

Кроме того, использование определенного шрифтового варьирования и/или цветовой палитры делает исторические комиксы наглядным и ценным ресурсом для изучения истории, отражающим культурную специфику и общественные настроения того времени. Также исторический комикс может быть рассмотрен как средство, способствующее развитию критического мышления у реципиента. Побуждение к анализу представленных событий наталкивает читателя на постановку различных вопросов и поиски альтернативных точек зрения, что особенно важно в условиях современного информационного потока, где умение критически осмысливать информацию и владение медиаинформационной грамотностью становятся необходимыми навыками.

Таким образом, использование комиксов в качестве образовательного инструмента – быстро развивающаяся область, способная совершить революцию в образовании, позволяя реципиенту расширить и профилировать свои знания в данной предметной области. Визуальный нарратив получает широкое признание как эффективный способ наглядности и интерпретации исторических событий, что особенно актуально в контексте современного образовательного пространства. В условиях современного мира, где визуальные медиа играют ключевую роль, комиксы могут стать важным элементом образовательной практики, способствуя формированию более глубокого понимания истории среди молодежи в целом.

Библиографический список

1. Яковлева В.В. Типология комиксов в немецком образовательном дискурсе. *Вестник МГПУ.* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2023; № 2 (50): 176–184.
2. Ларина Т.С., Зимина Е.А. Общественный знак как элемент ранней профессионализации при обучении юристов-международников. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2023; № 7: 68–82.
3. Айзикова И.А., Воробьева Т.Л. Восприятие изобразительного текста: проблематизация, актуализация, новые методологические подходы. *Текст. Книга. Книгоиздание*. 2022; № 30: 37–57.
4. Гриднева Е.А., Ладоша О.М., Лопаткина И.А. Работа с учениками, испытывающими бóльшие трудности в обучении: примеры дифференциации на уроках иностранного языка. *Глобальный научный потенциал*. 2024; № 6 (159): 64–67.
5. Осиянова А.В., Осиянова О.М., Темкина В.Л. Креолизованные тексты в современном языковом образовании: дидактический аспект. *Вестник ОГУ*. 2022; № 4 (236): 53–59.
6. Holly W. Besprochene Bilder – bebildertes Sprechen. Audiovisuelle Transkriptivität in Nachrichtenfilmen und Polit-Talkshows. *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton*. 2010: 359–382.
7. Lemke J. Travels in Hypermodality. *Visual Communication*. 2002; №1 (3): 299-325.
8. Kress G., Van Leeuwen T. Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication. *College Composition and Communication*. 2002; № 2 (54): 318–320.
9. Parr R. Börse im Ersten: Kollektivsymbole im Schnittpunkt multimodaler und multikodaler Zeichenkomplexe. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes.* 2007; № 54 (1): 54–70.
10. Stöckl H. *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text: Konzepte, Theorien, Analysemethoden*. Berlin, New York: Walter De Gruyter, 2004.
11. Косиченко Е.Ф., Курилов С.Н., Хлопова А.И. Институциональные признаки образовательного дискурса (на материале события «Кризис образования в США»). *Наука о человеке: гуманитарные исследования.* 2024; Т. 18, № 3: 85–96. DOI: 10.57015/issn1998-5320.2024.18.3.8
12. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс.* Волгоград: Перемена, 2002.
13. Flix. *Spirou in Berlin*. Hamburg: Carlsen Verlag GmbH, 2018.
14. Козловский Д.В. Категоричная и некатегоричная эвиденциальность в англоязычном дискурсивном пространстве. *Филология и культура.* 2017; № 1 (47): 30–36.
15. *Getty images*. Available at: https://www.gettyimages.it/detail/fotografie-di-cronaca/blick-auf-das-palasthotel-in-der-karl-liebknecht-fotografie-di-cronaca/957245424
16. Heuvel E., Rol R. van der, Shippers L. *Die Suche*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 2010, 69 S.

References

1. Yakovleva V.V. Tipologiya komiksov v nemeckom obrazovatel'nom diskurse. *Vestnik MGPU.* Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2023; № 2 (50): 176-184.
2. Larina T.S., Zimina E.A. Obschestvennyj znak kak `element rannej professionalizacii pri obuchenii yuristov-mezhdunarodnikov. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2023; № 7: 68-82.
3. Ajzikova I.A., Vorob'eva T.L. Vospriyatie izobrazitel'nogo teksta: problematizaciya, aktualizaciya, novye metodologicheskie podhody. *Tekst. Kniga. Knigoizdanie*. 2022; № 30: 37-57.
4. Gridneva E.A., Ladosha O.M., Lopatkina I.A. Rabota s uchenikami, ispytyvayuschimi ból'shie trudnosti v obuchenii: primery differenciacii na urokah inostrannogo yazyka. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2024; № 6 (159): 64-67.
5. Osiyanova A.V., Osiyanova O.M., Temkina V.L. Kreolizovannye teksty v sovremennom yazykovom obrazovanii: didakticheskij aspekt. *Vestnik OGU*. 2022; № 4 (236): 53-59.
6. Holly W. Besprochene Bilder – bebildertes Sprechen. Audiovisuelle Transkriptivität in Nachrichtenfilmen und Polit-Talkshows. *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton*. 2010: 359-382.
7. Lemke J. Travels in Hypermodality. *Visual Communication.* 2002; №1 (3): 299-325.
8. Kress G., Van Leeuwen T. Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication. *College Composition and Communication*. 2002; № 2 (54): 318-320.
9. Parr R. Börse im Ersten: Kollektivsymbole im Schnittpunkt multimodaler und multikodaler Zeichenkomplexe. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes.* 2007; № 54 (1): 54-70.
10. Stöckl H. *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text: Konzepte, Theorien, Analysemethoden*. Berlin, New York: Walter De Gruyter, 2004.
11. Kosichenko E.F., Kurilov S.N., Hlopova A.I. Institucional'nye priznaki obrazovatel'nogo diskursa (na materiale sobytiya „Krizis obrazovaniya v SShA"). *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya.* 2024; T. 18, № 3: 85-96. DOI: 10.57015/issn1998-5320.2024.18.3.8
12. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs.* Volgograd: Peremena, 2002.
13. Flix. *Spirou in Berlin*. Hamburg: Carlsen Verlag GmbH, 2018.
14. Kozlovskij D.V. Kategorichnaya i nekategorichnaya `evidencial'nost' v angloyazychnom diskursivnom prostranstve. *Filologiya i kul'tura.* 2017; № 1 (47): 30-36.
15. *Getty images*. Available at: https://www.gettyimages.it/detail/fotografie-di-cronaca/blick-auf-das-palasthotel-in-der-karl-liebknecht-fotografie-di-cronaca/957245424
16. Heuvel E., Rol R. van der, Shippers L. *Die Suche*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 2010, 69 S.

Статья поступила в редакцию 25.07.25

УДК 811.351 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-521-523

***Gasanova U.U.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University; Professor, 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*
***Arsakayeva Kh.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Russian Language, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: hapta76@mail.ru*

NATIONAL AND CULTURAL SEMANTICS OF THE PAREMIAS OF THE DARGINIAN AND CHECHEN LANGUAGES. The article provides a comparative analysis of the national and cultural semantics of the paremias of the Darginian and Chechen languages. It is noted that the paremias cover features of economics, geography, social structure, culture, folklore, details of everyday life, customs. A comparative analysis of the Darginian and Chechen paremias has shown that they reflect the centuries-old history of these peoples, their way of life and ways of life. For example, parodies about a person in both languages show how truthfully and concisely a person can reflect the realities of life in parodies. People who speak different languages create different pictures of the world, and the difference in languages affects not only the difference in the content of thinking, but also the difference in the logic of thinking, i.e. different languages generate different types of thinking. Semantically adequate paremias may exist in different cultures. In many cases, Darginian and Chechen languages have similar paremias. There are quite a lot of paremias in the languages under consideration, differing both in semantics and in the composition of the components. They most often show differences related to mentality, customs, and traditions. In Darginian, there are paremias that are not present in Chechen, and in Chechen, those that are absent in Darginian. Most of the paremias concisely form realistic popular conclusions about work, family, household, and social-class relationships at various stages of historical development. They are one of the most striking national and cultural means of these languages. They not only preserve grains of folk wisdom, but also reflect the history and worldview of the people who created them, their traditions, customs, and customs.

Key words: **comparative analysis, Darginian language, Chechen language, national and cultural semantics, concept, paremiological units**

***У.У. Гасанова**, д-р филол. наук, проф. Дагестанского государственного университета; проф. Северо-Кавказского института (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***Х.С. Арсакаева**, канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: hapta76@mail.ru*

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СЕМАНТИКА ПАРЕМИЙ ДАРГИНСКОГО И ЧЕЧЕНСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье проводится сравнительный анализ национально-культурной семантики паремий даргинского и чеченского языков. Отмечается, что паремии охватывают особенности экономики, географии, общественного устройства, культуры, фольклора, подробности быта, обычаи. Сравнительный анализ даргинских и чеченских паремий показал, что они отражают многовековую историю этих народов, их быт и способы жизнедеятельности. К примеру, паремии о человеке в обоих языках показывают, как правдиво и лаконично человек может отражать в паремиях жизненные реалии. Люди, говорящие на разных языках, создают различные картины мира. От различия языков зависит не только разница в содержании мышления, но и различие в логике мышления, т. е. различные языки порождают различные типы мышления. В условиях разных культур возможно существование семантически адекватных паремий. Во многих случаях в даргинском и чеченском языках встречаются сходные паремии. Достаточно много паремий в рассматриваемых языках, отличающихся и по семантике, и по составу компонентов. Они чаще всего показывают различия, связанные с менталитетом, с обычаями, традициями. Так, в даргинском языке отмечаются паремии, отсутствующие в чеченском языке, и наоборот. Большая часть паремий лаконично формирует реалистические народные выводы о труде, семейно-бытовых и социально-классовых взаимоотношениях на различных этапах исторического развития. Они являются одним из ярких национально-культурных средств этих языков. Не только хранят крупицы народной мудрости, но и отражают историю и мировоззрение создавших их народов, традиции, нравы, обычаи.

Ключевые слова: **сравнительный анализ, даргинский язык, чеченский язык, национально-культурная семантика, концепт, паремиологические единицы**

В настоящее время повышается интерес к пословичному фонду языка. Изучение картины мира этнической общности является актуальным и позволяет определить особенности, которые необходимо учитывать в межкультурной коммуникации для повышения ее эффективности. В данной работе в сравнительном плане впервые исследуются вопросы национально-культурной семантики паремий даргинского и чеченского языков. Сравнительный анализ паремий нахско-дагестанских языков иллюстрирует общее, специфическое и различное между указанными языками. Паремии охватывают особенности экономики, географии, общественного устройства, культуры, фольклора, подробности быта, обычаи. Все компоненты образа жизни – представляют собой продукты длительного развития, потому что прошлое, поскольку оно остается актуальным, непосредственно входит в настоящее. Сказанное и составляет актуальность представленного исследования.

Цель исследования. Провести сравнительный анализ национально-культурной семантики паремий даргинского и чеченского языков.

Задачи:

– рассмотреть национально-культурные особенности паремий обоих языков;

– определить сходства и различия в паремиях чеченского и даргинского языков.

Теоретическая значимость: материалы статьи можно использовать при работе над компаративистикой кавказских языков, а также при составлении учебных пособий по сравнительной грамматике нахско-дагестанских языков.

Практическая ценность: материалы также можно применять в учебном процессе при преподавании компаративистики кавказских языков в вузах.

Научная новизна: в данной работе впервые проводится сравнительный анализ национально-культурной семантики даргинского и чеченского языков.

В работе использованы сравнительный метод и метод компонентного анализа.

На Кавказе, где перекликается великое множество местных обычаев и традиций, правильное и уместное употребление паремий придает высказыванию особую выразительность.

На первый взгляд, паремии глубоко национальны. Существуют мысли и суждения, свойственные всем народам, но у каждого народа они выражаются по-своему, с учётом этнографических, географических особенностей, обычаев, ментальности. Характерными для большинства языков выступают концепты добра, труда, взаимоуважения, благородия, дружбы, патриотизма и любви. Порицаются жадность, злоба, зависть, клевета, лень, трусость.

В настоящее время представляется важным практическое выделение тех участков языка, где национально-культурная специфика проявляется наиболее отчетливо. Такие «участки» языка особенно многочисленны в области паремиологии и фразеологии, ибо известно, что своеобразие жизни и быта того или иного народа находит отражение в лексике и фразеологии. В любом языке можно найти множество устойчивых сочетаний, которые прямо или косвенно передают национальные реалии, атрибуты народного быта, обычаи, традиции. В них чаще всего присутствуют этнографические элементы. Именно паремии делают нашу речь яркой и образной.

Сравнительный анализ даргинских и чеченских паремий показал, что они отражают многовековую историю этих народов, их быт и способы жизнедеятельности. В них мы часто находим изображение чеченского народа во всей полноте и многообразии его характеров, качеств, достоинств и недостатков [1].

К примеру, паремии о человеке в обоих языках показывают, как правдиво и лаконично человек может отражать в паремиях жизненные реалии, к которым относятся:

– пустословие:

дарг.: *Х1ебурибси дев мургьила бирар* («Невысказанное слово – сокровище»); *Бурибси дев – урги-дергагъуна бирар* («Сказанное слово – выпущенная стрела») [2];

чеч.: *Аьлча, дохковер волу дош, ма ала* («Не произноси слово, о котором впоследствии пожалеешь») [3];

– патриотизм:

дарг.: *Игит дергъилизив алхан, урухтус – ухьалав* («Герой на войне умирает, трус – в постели»);

чеч.: *Вина мохк мазал мерза бу* («Родина – слаще меда»);

– стремление к равновесию, балансу:

– дарг.: *Аллагьличилра валикибси, сунесра хайриласи* («И с Аллахом в ладу, и сам не в проигрыше);

чеч.: *Воьдуш динарг хьесап дац, вогIуш динарг бен* («Верен тот расчет, который сделан не при уходе, а при приходе»).

Народ остроумно высмеивает своих врагов, клеймит такие отрицательные черты, как:

– лживость, вероломство, двуличие:

дарг.: *Къянала кьяшми къант1ти дирар* («У лжи ноги коротки»);

чеч.: *Багахь дина хIоаш кхерзина дац* («Языком сделанные яйца не поджаришь»).

Паремий, посвященных вероломству и двуличию, в чеченском языке выявлено гораздо больше, чем в даргинском;

– жадность:

дарг.: *Давла тиладимабирид, г1якьлу тиладибара* («Проси ум, богатство не проси);

чеч.: *Виро ша беана мохь ша биьна* («Сам притащил осел ношу, сам ее и съел»);

– лень и трудолюбие:

дарг.: *Ца минутла кьаниубси, сяг1ятли г1еввиур* («Кто на минуту отстал, тот час не догоняет»); *Т1ашли узуси, кайхьи укар* («Кто стоя работал, тот лежа ест»);

чеч.: *Аьхка – мало, Iай – хало* («Летом – лень, зимой – мука»).

В чеченском языке отмечается немало паремий о жизни, верности, женщине, которых нет в даргинском. Тонкость и точность наблюдения над жизненными реалиями отразились и в паремиях: *Декъазчунна децIера а йеъна эмгар* («К неудачнице и из отчего дома пришла соперница»).

Люди, говорящие на разных языках, создают различные картины мира, и от различия языков зависит не только разница в содержании мышления, но и различие в логике мышления, т. е. различные языки порождают различные типы мышления.

Паремии такого содержания встречаются не только в даргинском, чеченском, но и в любом другом языке. В частности, в содержательном плане как соответствие чеченской паремии *Деса гали ирахь ца лаьтта* («Пустой мешок не стоит») звучит даргинская паремия *Бац1си гавлаг ташли х1ебуар* («Пустой гавлаг не стоит»).

Чеченским паремиям в даргинском языке имеется немало аналогов, что говорит об общем видении мира кавказцами. Общие способы работы в быту, ведения хозяйства, единая религия, а также территориальное соседство Чечни и Дагестана не могли не оставить след в паремиологических картинах мира носителей обоих языков. Примеры:

чеч.: *Дика дин а боьду цкъа гор* («И хороший конь один раз спотыкается») – дарг.: *Г1ях1си урчира къардбулхъан* («И хорошая лошадь может споткнуться»).

Чеч.: *Доккхачу диттан Iиндагl а хуьлу доккха* («У большого дерева и тень большая») – дарг.: *Халаси галгала халаси дях1ц1и бирар* («У ветвистого дерева тень широкая»).

В условиях разных культур возможно существование семантически адекватных паремий. Например, во многих случаях в даргинском и чеченском языках встречаются сходные паремии. Иначе говоря, в даргинском языке имеются такие паремиологические единицы, которые по своей семантике являются эквивалентами чеченских, но содержат разные языковые составляющие:

дарг.: *Бац1си хивла дахъал т1ама-гьама дирар* («У пустого орешка много шума»);

чеч.: *Йаьсса хIума чIогIа йека* («Пустая посуда всегда шумит»).

Достаточно много паремий в рассматриваемых языках, отличающихся и по семантике, и по составу компонентов. Они чаще всего показывают различия, связанные с менталитетом, обычаями, традициями. Например, в даргинском языке отсутствуют следующие паремии, имеющиеся в чеченском:

Ца «лаг» ик1улu, ца «кат» ик1алли, селра бетх1ерар («Когда один «вверх», другой «вниз» говорят, ничего не выходит»).

В паремиологической системе с большей наглядностью проявляется национальное своеобразие «языковой картины мира», поскольку они являются средством прямого выражения представлений, т. е. чувственно наглядных образов предметов и явлений действительности. И в содержательном (воспитательном), и в формальном (языковом) аспектах изучения паремий даргинского и чеченского языков проявляется их национальный характер. В паремиях узконационального склада раскрываются некоторые моменты видения мира конкретным народом, создавшим такие единицы языка. Все, что происходит в жизни человека, демонстрируется через паремии.

«Пословицы – это как бы энциклопедия народа, в которой содержатся ответы едва ли не на все вопросы жизни. В них свод этических норм и моральный кодекс горцев» [4, с. 5].

В паремиологических единицах данных языков поражает удивительное своеобразие. «В таком устойчивом словосочетании, как пословица, есть и нечто особенное. Это особенное – в характере заложенной в пословице мысли и в приемах ее художественного выражения. Мысль в пословицах всегда широкого охвата, а выражение мысли всегда подчинено определенным художественным нормам» [5, с. 10].

Довольно широко распространены в обоих языках паремии о животных:

дарг.: *Х1енкьулаби бахъбаалли, маза т1ут1удирар* («Чем больше чабанов, тем больше овец без присмотра»); *Туплизибад чякначи х1ерту* («Из пушки не стреляют по воробьям»);

чеч.: *Арзах кхийринчу Iуьнан жа ца дебна* («У чабана, боявшегося волка, стадо не приумножилось»); *Iам чохь Iен ца хиъна пхьид вордано йийна* («Лягушку, которая не умела сидеть в своем болоте, телега задавила»).

Сравнительный анализ паремий о животных в этих языках обнаруживает большое количество образов, заимствованных из животного мира. Исследователи объясняют данный факт тем, что паремиология является отражением исторического развития народа, а человечество тысячелетиями находилось в нерасторжимой связи с животными [6, с. 73]. Животное было для людей не только источником питания и одежды, но и мерилом многих человеческих качеств – как физических, так и нравственных. «Выводы эмпирических наблюдений природы и навыков животных более или менее одинаковы у всех народов» [7, с. 17].

В паремиях обоих языков природа представлена довольно богато. Здесь можно выделить обширную группу слов. Лексику растительного мира данных языков в основном составляют слова, представляющие генетический пласт. Здесь представлен достаточно богатый перечень названий фруктов, овощей и злаков, т. к. в садах, в огородах и полях даргинцы и чеченцы выращивают различные фрукты и овощи.

Лексика даргинского и чеченского языков представляет собой сложное и многообразное явление. В ряде случаев она оказывается неоднородной и по стилистическому употреблению, и экспрессивной окраске.

Значительная часть паремий лаконично формирует реалистические народные выводы о труде, семейно-бытовых и социально-классовых взаимоотношениях на различных этапах исторического развития. Они являются одним из ярких национально-культурных средств этих языков. Не только хранят крупицы народной мудрости, но и отражают историю и мировоззрение создавшего их народа, его традиции, нравы, обычаи.

Иногда за иронической формой скрыт и хранится не только практический опыт, но и условия жизни народа – носителя языка, его культурно-национальный компонент. В них не только выражение моральной стойкости, упорства и мужества народа, но и уверенность в конечной победе дела справедливости. Паремии обоих языков вобрали в себя мысли и чувства нескольких поколений людей. Здесь ярко проявляется и показывается жизнь простого человека, отражаются различные стороны жизни бедных людей и бессовестность власть имущих.

Наличие множества паремий с компонентом «сердце» в рассматриваемых языках объясняется тем, что «сердце представляется центром мыслительных процессов, источником чувств, определителем темперамента и характера» [8, с. 16].

«Слово «сердце» восходит к нахско-дагестанскому хронологическому уровню. Подобно древним народам античности, прадагестанцы и пранахцы центром духовной деятельности, интеллекта считали не мозг, а сердце. Поэтому слово «сердце» в этих языках, естественно, является смысловым центром единиц, выражающих такие важные понятия, как «запомнить», «забыть», «выучить» [9, с. 146].

Концепт «Труд» представляет собой ментально-когнитивное образование, отражающее систему представлений и понятий об определенном фрагменте действительности. Это базовая ценность в языковом сознании человека. Данное понятие обрело статус концепта и в чеченской, и даргинской культурах, поскольку оно стало общеупотребительным, т. е. национальным, активно включилось в состав фразеологических единиц, паремий, приобрело номинативную плотность. Профессиональную, трудовую речь можно считать одним из самых активных источников паремий, поскольку труд всегда являлся насущной потребностью для человека. В подобных паремиях подчеркивается, что красота, душевная и физическая сила человека проявляются в труде; что только в труде формируется талант и вдохновенье человека.

Значимым оказывается наличие в паремиях слов, обозначающих положительные чувства и эмоции людей. Данные слова также подтверждают положительное начало концепта «Труд» с его составляющими: «согласие», «любовь», «мастерство», «талант»:

дарг.: *Устадеш далхес г1яг1нидеш агара, устадешли царх1илти балха* («Мастерство у нас еды не просит, само кормит»)*; Давла бетихъур, устадеш детх1ейхъур* («Богатство пропадает, мастерство (умение) – нет»); *Мургьи устани дек1арбиру* («Золото только мастер оценит»); *Х1янчи х1ясибли уста вала* («Мастера узнают по его работе»)*;*

чеч.: *Хьалххе гIаьттинчу Iуьнан жий шала бехкина* («У рано поднявшегося чабана овца принесла двойню»); *Шаболу некъ хьера боьду* («Все дороги ведут на мельницу»); *Ша тIехь ца йо гIала* («Город строят не на льду»); Халонах кхийринарг, диканах кхетта вац («Боявшийся трудностей с добром не встретился»).

Терпение, терпимость, толерантность – это уважение к правам, культуре, достоинству других людей. Идеи и образы, связанные с понятием «терпение», отражаются в паремиологических единицах разных народов. Эти единицы демонстрируют опыт даргинского и чеченского народов.

На современном этапе ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития, терпимость к иной культуре, языку, чужой позиции являются одним из ключевых.

Как показывает практика, толерантная личность характеризует человека, который хорошо знает себя, в том числе свои недостатки, терпеливо, доброжелательно относится к окружающим. Такая личность стремится постоянно совершенствоваться, повышать свой культурный и образовательный уровень. Воспитывать все эти качества помогают паремии. Воспитание культуры толерантности ярко отражается в паремиях каждого народа.

Таким образом, на обширном материале можно удостовериться в том, что паремии сравниваемых языков содержат яркий национально-культурный компонент в своей семантике. Это позволяет обнаружить взаимосвязи языка и культуры в коммуникативных процессах, которые свидетельствуют о понимании значений паремий в указанных языках. Паремиологические фонды даргинского и чеченского языков очень богаты и разнообразны. В их составе имеются значительное количество выражений как общих, так и отличающихся образностью и меткостью. В даргинском и чеченском языках встречаются сходные паремии. Достаточно много паремий в рассматриваемых языках, отличающихся и по семантике, и по составу компонентов. Они чаще всего показывают различия, связанные с менталитетом, обычаями, традициями. Большая часть паремий лаконично формирует реалистические народные выводы о труде, семейно-бытовых и социально-классовых взаимоотношениях на различных этапах исторического развития. Они являются одним из ярких национально-культурных средств этих языков. Не только хранят крупицы народной мудрости, но и отражают историю и мировоззрение создавшего их народа, его традиции, нравы, обычаи.

Это связано с общим вероисповеданием, территориальной близостью и принадлежностью этих языков нахско-дагестанской группе. Однако отмечается ряд паремий чеченского языка, по семантике отличающихся от даргинского языка. Также в даргинском наблюдаются паремии, отсутствующие в чеченском языке. Различия таких паремий составляет расхождение в обычаях и традициях носителей этих языков.

Библиографический список

1. Умарова Х.Р. Чеченские пословицы и поговорки, как зеркало национальных особенностей. *Вестник науки*. Международный научный журнал. 2018; Т. 3, № 8 (8): 215–218.
2. Гасанова У.У. *Словарь даргинских пословиц и поговорок*. Махачкала, 2014.
3. Байсултанов Д.Б. *Чеченско-русский фразеологический словарь*. Грозный, 1992.
4. Гребнев Н. *Народные изречения и пословицы Дагестана*. Махачкала, 1996.
5. Назаревич Ф.А. *Сказочные самоцветы Дагестана*. Махачкала, 1975.
6. Мокиенко В.М. *В глубь поговорки*. Москва, 1975.
7. Тимошенко И.Е. *Литературные источники и прототипы трехсот русских пословиц и поговорок*. Киев, 1897.
8. Чикобава А.С. *Введение в иберийско-кавказское языкознание: Общие принципы и основные положения*. Тбилиси, 1979.
9. Хайдаков С.М. *Сравнительно-сопоставительный словарь дагестанских языков*. Москва: Наука, 1973.

References

1. Umarova H.R. Chechenskie poslovicy i pogovorki, kak zerkalo nacional'nyh osobennostej. *Vestnik nauki*. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2018; T. 3, № 8 (8): 215-218.
2. Gasanova U.U. *Slovar' darginskih poslovic i pogovorok*. Mahachkala, 2014.
3. Bajsultanov D.B. *Chechensko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Groznyj, 1992.
4. Grebnev N. *Narodnye izrecheniya i poslovicy Dagestana*. Mahachkala, 1996.
5. Nazarevich F.A. *Skazochnye samocvety Dagestana*. Mahachkala, 1975.
6. Mokienko V.M. *V glub' pogovorki*. Moskva, 1975.
7. Timoshenko I.E. *Literaturnye istochniki i prototipy trehsot russkih poslovic i pogovorok*. Kiev, 1897.
8. Chikobava A.C. *Vvedenie v iberijsko-kavkazskoe yazykoznanie: Obschie principy i osnovnye polozheniya*. Tbilisi, 1979.
9. Hajdakov S.M. *Sravnitel'no-sopostavitel'nyj slovar' dagestanskih yazykov*. Moskva: Nauka, 1973.

Статья поступила в редакцию 25.07.25

УДК 82.0 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-523-526

Ivanova E.R., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: iva17051@yandex.ru*

PRECEDENT PHENOMENA AND THEIR ROLE IN UWE TIMM'S NOVEL "IN MY BROTHER'S SHADOW". The article examines a novel by the modern German writer U. Timm "In My Brother's Shadow" from the point of view of addressing precedent phenomena. The main problem is the multiple references in the text of the work to historical material, which create another level of perception of the novel for the Russian reader. Referring to documents, mentioning famous events, journalistic works, and quoting statements allow us to speak specifically about precedent phenomena that play a key role in revealing the theme and idea of the novel, they define the originality of his poetics. Also in the article, the precedent material of the work is correlated with the classification of V.V. Krasnykh, which makes it possible to consider them as socio-precedent, national-precedent, universal-precedent phenomena and identify precedent phenomena that are of priority for the author's position.

Key words: **precedent phenomenon, Uwe Timm, intertext, classification of precedent phenomena, theme of war**

Е.Р. Иванова, *д-р филол. наук, проф., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: iva17051@yandex.ru*

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ И ИХ РОЛЬ В РОМАНЕ У. ТИММА «НА ПРИМЕРЕ БРАТА»

В статье рассматривается роман современного немецкого писателя У. Тимма «На примере брата» с точки зрения обращения к прецедентным феноменам. В качестве основной проблемы выступают множественные отсылки в тексте произведения к историческому материалу, которые создают для российского читателя еще один уровень восприятия романа. Обращение к документам, упоминание известных событий, публицистических произведений, цитирование высказываний позволяют говорить именно о прецедентных феноменах, которые играют ключевую роль в раскрытии темы и идеи романа, определяют своеобразие его поэтики. Также в статье прецедентный материал произведения соотнесен с классификацией В.В. Красных, что позволяет рассмотреть их как социумно-прецедентные, национально-прецедентные, универсально-прецедентные феномены и обозначить приоритетные для авторской позиции прецедентные феномены.

Ключевые слова: **прецедентный феномен, Уве Тимм, интертекст, классификация прецедентных феноменов, тема войны**

В современной филологии феномен прецедентности стал не только объектом исследований, но и открыл новые подходы к анализу художественного текста. Явление прецедентности позволяет установить разноуровневые связи произведения с культурным, литературным, языковым контекстом и глубже понять авторский замысел, оценить писательский потенциал. Основополагающим в формировании прецедентного феномена является прецедентный текст, значимость которого впервые обозначил Ю.Н. Караулов [1; 2]. Исследования Г.Г. Слышкина [3; 4], Ю.С. Степанова [5], В.Г. Костомарова [6], Д.Б. Гудкова [7], В.В. Красных [8; 9], Н.В. Петровой [10] и мн. др. значительно расширили и дополнили теорию прецедентности в российской науке. В результате многочисленных изысканий в области теории прецедентности произошло масштабирование понятия и явления, что сделало более приоритетным прецедентный феномен.

В современной интерпретации понятие «прецедентный феномен», вобрав в себя прецедентный текст, прецедентные ситуации, прецедентные высказывания, прецедентные имена, стало многообразным. В его состав включены явления вербального и невербального характера, особенности и функции которых рассмотрены довольно емко. Следует отметить, что множество современных исследований дополняют новые грани интерпретации прецедентного феномена, делают его более масштабным, многовекторным [11–15]. Среди различных вариантов трактовки анализируемого понятия более емким кажется определение, данное Р.З. Назаровой и М.В. Золотаревым: «Под прецедентными феноменами понимаются целостные единицы коммуникации, являющиеся апелляцией к прошлому явлению действительности и обладающие ценностной значимостью для отдельно взятой языковой личности или вплоть до лингвокультурного сообщества в целом» [16, с. 22]. Обобщая различные точки зрения, исследователи также

обозначили основные признаки прецедентного феномена: отсылочность, наличие ценностной составляющей, эталонность, семиотический способ существования. Эти признаки, на наш взгляд, доказывают значимость и функциональность прецедентного феномена как способа анализа художественного текста, что обусловило актуальность данного исследования. Новизна предпринятого изыскания заключается в выборе материала исследования и подходов к его изучению: роман современного немецкого писателя У. Тимма не рассматривался с точки зрения прецедентных феноменов.

Цель исследования: обозначить прецедентные феномены в романе У. Тимма «На примере брата» и определить их функции в раскрытии темы и идеи произведения. Поставленная цель обусловила следующие задачи:

1. Выявить прецедентные феномены в романе У. Тимма.
2. Идентифицировать прецеденты в контексте произведения.
3. Определить функции выявленных прецедентных феноменов.

Теоретическая значимость исследования заключается в когнитивном подходе к художественному литературному произведению, основанном на анализе прецедентных отсылок. Практическая значимость обусловлена выбором материала исследования: изучение творчества немецкого писателя У. Тимма дополнит курс истории зарубежной литературы XXI в.

Для анализа романа У. Тимма «На примере брата» более приемлема классификация прецедентных феноменов, предложенная В.В. Красных:

1. Социумно-прецедентные – феномены, известные любому среднему представителю того или иного социума (генерационного, социального, конфессионального, профессионального и т. д.) и входящие в коллективное когнитивное пространство. Эти феномены могут не зависеть от национальной культуры.

2. Национально-прецедентные – феномены, известные любому среднему представителю того или иного национально-лингвокультурного сообщества и входящие в национальную когнитивную базу.

3. Универсально-прецедентные – феномены, известные любому среднему современному homo sapiens и входящие в «универсальное» когнитивное пространство [9, с. 174].

Взгляд на роман У. Тимма через призму прецедентных феноменов, которые, составляя определенную систему, позволяет увидеть, как в произведении, посвященном одной из «вечных» тем войны, памяти, переплетаются черты литературы о Второй мировой войне, сложившиеся в разное время.

Творчество современного немецкого писателя Уве Тимма многогранно и емко. В своих произведениях автор обращается к различным темам и проблемам. Путь к творческому успеху был довольно долгим, полным творческих исканий, но в современной немецкой литературе он – популярный и востребованный автор, чье творчество отличается оригинальностью и своеобразной поэтикой. Тимм родился в 1940 г., и ему довелось в полной мере познать результаты изменений в политической, социальной и идеологической жизни Германии в послевоенные годы.

Писать У. Тимм начал еще в 60-е годы XX в., его первый поэтический сборник «Противоречия» («Widersprüche») вышел в 1971 г., а в 1974 г. – роман «Жаркое лето» («Heisser Sommer»). Дальнейшая творческая судьба писателя насыщена и плодотворна: в свет выходят романы «Моренга» («Morenga», 1978), «Бегство Кербеля» («Kerbels Flucht», 1980), «Человек на высоком велосипеде» («Der Mann auf dem Hochrad», 1984), сборники новелл, произведения для детей, работы по эстетике творчества. Большинство произведений У. Тимма являются откликом на злободневные вопросы современности, что позволило исследователям говорить об особом «политическом реализме» писателя [18].

Роман «На примере брата» («Am Beispiel meines Bruders», 2003) уже неоднократно становился объектом литературоведческого исследования [17–22], однако еще не рассматривался с позиций феномена прецедентности. Тема Второй мировой войны позволяет проанализировать произведение с точки зрения социумно-прецедентного феномена. Эта книга Тимма в потоке произведений немецкой литературы XX–XXI вв., посвященных событиям и оценке итогов Второй мировой войны, на наш взгляд, отличается стремлением, учитывая опыт первого послевоенного поколения писателей Германии, дать свое видение последствий войны для немецкого общества. Известно, что Вторая мировая война разделила немецких писателей и немецкую литературу на два противоположных лагеря, которые различались отношением к произошедшей историко-политической катастрофе и к пониманию будущего страны. Камнем преткновения стало понимание и приятие ответственности за жертвы, принесенные войной, которую развязала фашистская Германия. «В послевоенной литературе немцы искали утешение, опору, умный совет, доброе слово, ответы на многочисленные вопросы времени, а зачастую и просто забвение. Именно писатели, а не политики, доказавшие столь ясно свою несостоятельность в делах человеческих, привлекали всеобщее внимание» [23, с. 16]. В такой атмосфере формируется в Германии «Группа 47», ставшая на долгое время значимым явлением в культуре и литературе ФРГ. Представители этого западногерманского творческого объединения: В. Шнурре, Г. Бёлль, Г.В. Рихтер, Г. Грасс, З. Ленц и мн. др. были своего рода «камертонами» общественной и политической жизни не только Западной Германии, но и Европы в целом.

Уве Тимм – писатель другого поколения, которое очень далеко от событий войны. Однако новая волна интереса к последствиям Второй мировой войны заставила многих авторов включиться в дискуссию об исторических событиях и переосмыслить их оценку, данную старшим поколением. Это обусловило поиски новых форм освоения хорошо известной темы. Роман Тимма «На примере брата» содержит художественный, документальный и автобиографический пласты повествования. В текст произведения автор включил дневник и письма своего погибшего на войне брата, воспоминания об отце, цитаты из документов Вермахта, свои размышления о коллективной вине за принесенные войной страдания. Все это создает сложную ткань произведения, в котором автобиографическое начало, соединяясь с жанром семейного хроники, приводит к философским раздумьям о причинах, приведших к общечеловеческой трагедии.

Событийная канва произведения довольно проста: после смерти родителей и сестры в руках У. Тимма оказываются письма и дневник старшего брата. Долгое время он не читал внимательно эти записи, так как боялся узнать о том, что Карл-Хайнц участвовал в расстрелах евреев, гражданского населения, в уничтожении партизан. Постепенно в произведении разворачивается история семьи У. Тимма, которая оценивается как «история нравственного падения не одного человека, а нации, но в то же время и робкая надежда на возрождение в ней здоровых сил» [17, с. 145]. Возвращаясь к прошлому, вновь и вновь перечитывая скупые строки писем и дневника, писатель пытается представить и понять, что чувствовал его брат, ставший добровольцем войск СС, вдали от дома, среди хаоса и ужаса войны. Еще более сложным стало для писателя осознание мотивировки такого поступка брата: в общественной атмосфере, царившей в Германии в начале Второй мировой войны, он не мог мыслить и поступить иначе. В произведении У. Тимма о войне нет традиционных батальных сцен, так как в дневниковых записях брата они не описаны. Важно, что автор строит повествование, опираясь на скупую информацию, зафиксированную на станицах небольшого блокнота. Любая попытка писателя воссоздать события войны на основе собственного представления нарушила бы реализм произведения. Короткие строки,0 словно вершины айсбергов, скрывающих истинную картину и драматизм событий. Их интерпретация зависит от осведомленности читателя, что создает особую прецедентность произведения.

Наряду с художественным повествованием, как уже отмечалось, в роман включены документы, отражающие ход исторических событий: помимо дневника брата, приводятся приказы, сводки ТАСС и даже фотографии, которые Тимм подробно описывает. Очевидно, что обращение к артефактам придает особую убедительность, создает атмосферу достоверности, так как у читателя появляется возможность соотнести изложенные факты с другими документальными источниками, достоверными материалами. В произведении У. Тимма дневник Карла-Хайнца из семейного раритета превращается в исторический документ, в свидетельство эпохи. Под пристальным взглядом писателя он становится документом, который дает начало произведению. Однако рассматривать записи Карла-Хайнца как прецедентный текст невозможно, так как он впервые становится общедоступным благодаря роману У. Тимма.

Национально-прецедентный феномен произведения проявляется в обращении к документам, без которых не могла быть реализована и обозначенная автором романа задача «сопоставить дневник брата с журналом боевых действий его части, дивизии СС “Мертвая голова”, чтобы заполнить его короткие записи более подробными и точными сведениями, совместить одно с другим» [24, с. 9.]. В тексте романа писатель упоминает и цитирует исторические труды немецких военных: А. Галланда «Первые и последние – истребительная авиация во Второй мировой войне», Г. Гудерианна «Воспоминания солдата», Э. Манштейна «Проигранные победы», Кристофера Р. Браунинга «Совершенно нормальные солдаты. Резервный батальон № 101 и “окончательное решение” в Польше». Эти работы читал отец Тимма, вновь разбирая стратегию и тактику действий армий «Центр» и «Юг». Он словно надеялся обнаружить в них то, что помогло бы ему обрести убеждение в том, что его сын погиб не зря и другого пути у него не было. Однако отсылки к этим источникам нужны писателю не для подтверждения достоверности изложенного материала, а, скорее, для их иронической оценки. Он пишет о том, что, с позиции современной оценки итогов войны для немцев, дискуссии о возможной победе Германии вскоре после ее капитуляции кажутся безумием [24, с. 96]. Сегодня эти книги переведены на русский язык, доступны для чтения, остаются лишь второстепенными источниками информации, так как в них слишком очевидно личностное начало. Именно это, на наш взгляд, не позволяет рассматривать эти произведения как пример интертекста, или прецедентного текста. Перечисленные писателем произведения нужны У. Тимму для создания настроения большой части немецкого общества, и это переводит их в разряд прецедентного феномена.

Таким образом, документальная основа романа У. Тимма раскрывает национально-прецедентный феномен, основанный на явлениях и событиях, хорошо знакомых среднестатистическому представителю определенного национального или культурного сообщества. Национально-прецедентный феномен выполняет в романе У. Тимма различные функции: создает сюжет романа, позволяет понять авторскую оценку, инициирует обращение читателя к другим документам эпохи.

Однако включенные в текст и процитированные источники, на наш взгляд, не в полной мере решили авторскую задачу. Писатель и сам это отмечает, когда говорит о том, что не смог получить запрошенный им в архиве журнал боевых действий дивизии «Мертвая голова» за 1943 г. Поиски оказались напрасными, так как в его распоряжении оказалась лишь пустая папка.

В интерпретации событий войны немецким писателем, с точки зрения российского читателя, ощущается двойственность восприятия исторических событий. С одной стороны, У. Тимм говорит о трагедии войны в общечеловеческом масштабе, а судьба его брата и семьи становится еще одной гранью исторических событий Второй мировой войны. С другой стороны, факты, отмеченные в дневнике, словно лишь ставят «точку на карте» военных действий, о драматичности которых остается только догадываться, что и делает писатель. Особое впечатление складывается также из-за явного различия в обозначении эпохального исторического события. Для россиян борьба с фашистскими захватчиками 1941–1945 гг. – это Великая Отечественная война. Это обозначение прозвучало 22 июня 1941 г. в речи Ю. Левитана и затем было закреплено на официальном уровне. Для немецкой стороны это была Немецко-советская война, война на Восточном фронте и даже Русский поход. Конечно, У. Тимм как немецкий писатель использует термин «Восточный фронт», и это совершенно логично. Но российский читатель, воспитанный на ином понимании этих исторических событий, ощущает дистанцию между понятием «события на Восточном фронте» как одним из фронтов развязанной Германией войны и *Великой Отечественной* войной.

Какие же события оказались «намеченными» в дневнике Карла-Хайнца и в книге У. Тимма? Здесь более полную картину позволяют восстановить документы, которых нет романе, но которые вполне весомы для российского читателя. Итак, даты записей девятнадцатилетнего сапера 4-го батальона танковой дивизии «Мертвая голова» войск СС фиксируют события в период с 14 февраля по 6 августа 1943 г. Последнее письмо, в котором Карл-Хайнц пишет о своем ранении, полученном 19 августа, было датировано 30 сентября, а 16 октября он умер. Писатель отмечает, что лаконичность строк дневника старшего брата объясняется запретом вести какие-либо записи солдатам СС, поэтому он словно расшифровывает их, додумывает контекст и эмоциональную атмосферу, в которых они были сделаны. При этом У. Тимм также задается целью соотнести фронтовые дни Карла-Хайнца с историей. Это стало возможно, когда появились официальные оценки событий, так как «большое видится на расстоянии». Просматривая вновь дневник брата и его записи с 5 по 13 июля 1943 г., автор понимает, что его брат участником танкового сражения на Курской дуге в составе дивизии СС «Мертвая голова». После смерти Карла отец неоднократно рассказывал ему об этой битве, подчеркивая, что именно она стала поворотной точкой в войне [24, с. 95]. В истории Великой Отечественной войны сообщается, что 5 июля 1943 г. на рассвете Советская армия предприняла артиллерийскую контрподготовку, что нарушило планы немецких войск и нанесло серьезный урон [25, с. 304]. Это не позволило немецким войскам начать запланированное наступление вовремя, их планы были сорваны. В дневнике Карла-Хайнца этот день отмечен хаотичной записью без знаков препинания, которая начинается с упоминания утренней артподготовки. Записи последующих дней короткие, лапидарные. Реалии масштабного танкового сражения зафиксированы в отдельных словосочетаниях: *«в 4 русская танковая атака», «море пламени», «листы брони улетают на 400 метров», «мы под бешеным арт. и пулеметным огнем русских».* Как главная оценка происходящего в восприятии немецким солдатом звучит фраза в записи от 7 июля: «Полный ужас» [24, с. 94.]. Запись, датированная 4 августа 1943 г., состоит из трех предложений: «Опять идем на Белгород. Вермахт не устоял. Русские прорвались» [24, с. 122]. Что подвигло молодого человека сделать столь обобщающие и драматические для него выводы? Об этом в дневнике ни слова. Хроника событий Великой Отечественной войны фиксирует события первых дней августа 1943 г., отмечая, что 3 августа началось стремительное наступление Воронежского и Степного фронтов, а 5 августа советской армией был занят Белгород [25, с. 317]. Сопоставление настолько разных точек зрения на исторические события кажется неправомерным. Взгляд рядового участника войны и оценка историков, спустя годы – бесспорно, слишком разные величины. Однако именно такой угол зрения более оттеняет замысел романа У. Тимма, который настойчиво повторяет мысль о том, что его брат погиб, но при этом сам убивал других.

Таким образом, взгляд на литературное произведение сквозь призму прецедентных феноменов позволяет глубже понять замысел автора, а знание прецедентного материала – создать читательское видение текста. Важно отметить, что для российского читателя документы и оценки событий Великой Отечественной войны нашими соотечественниками являются национально-прецедентным феноменом, который преобладает в восприятии романа «На примере брата». Известно, что система прецедентных феноменов динамична, имеет свою иерархию, алгоритм вхождения или невхождения в систему. Более того, на восприятие текста произведения влияют знания и культурный багаж читателя, что также делает прецедентный феномен динамичным и разноуровневым.

Анализ романа У. Тимма выявил существование всех трех типов прецедентных феноменов (по В.В. Красных). Социумно-прецедентный феномен реализуется на уровне темы романа, который входит в круг произведений о войне. Национально-прецедентный феномен, основанный на исторически сложившемся восприятии событий 1941–1945 гг. в немецкой и российской истории, формируется на основе ряда документов и семейных артефактах, составивших ткань произведения. И, наконец, универсально-прецедентный феномен, представленный размышлениями автора об общечеловеческих ценностях, вызванных обращением к событиям, которые легли в основу повествования, оставили неизгладимый след в истории Германии и России, но при этом очевидно их различное восприятие. Следует отметить, что общий идейно-эмоциональный посыл, финал романа, лирические отступления автора отмечены пацифистским гуманистическим пафосом, что позволяет отнести произведение к антивоенной литературе, которая развивается на основе универсально-прецедентного феномена.

Библиографический список

1. Караулов Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности. *Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы:* доклады советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. Москва, 1986: 105–126.
2. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: ЛКИ, 2010.
3. Слышкин Г.Г. Прецедентный текст: структура концепта и способы апелляции к нему. *Проблемы речевой коммуникации*. Саратов: СГУ, 2000: 62–68.
4. Слышкин Г.Г. *Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе*. Москва: Academia, 2000.
5. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования.* Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997.
6. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Как тексты становятся прецедентными. *Русский язык за рубежом.* 1994; № 1: 73–76.
7. Гудков Д.Б. *Теория и практика межкультурной коммуникации*. Москва: Гнозис, 2003.
8. Красных В.В., Гудков, Д.Б., Захаренко И.В., Багаева Д.В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 1997; № 3: 62–85.
9. Красных В.В. *«Свой» среди «чужих»: миф или реальность?* Москва: ИТДГК Гнозис, 2003.
10. Петрова Н.В. Эволюция понятия «прецедентный текст». *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета.* 2010; № 2: 176-182.
11. Опарина Е.О. Прецедентный текст и его роль в культурно-языковом социуме. *Социолингвистика вчера и сегодня.* Москва: ИНИОН РАН, 2008: 156–174.
12. Репринцева Н.И., Волков В.С. Явление прецедентности в структуре художественного текста. *Вестник КамчатГТУ*, 2011; № 17: 109–112.
13. Воронцова И.А. Прецедентные феномены в художественном тексте: проблема интерпретации и перевода (на материале романов Дж. Фаулза «Коллекционер» и «Любовница французского лейтенанта»). *Вестник КГУ*. 2015; № 3: 131–136.
14. Ковальчук О.В. Прецедентные феномены как средство построения когнитивной модели «свои – чужие» в постклассическом дипломатическом дискурсе. *Вестник МГПУ. Гуманитарные науки.* 2019; № 4 (820): 100–112.
15. Климкова Н.А. Прецедентные феномены в заголовках немецких медиа. *Verba. Северо-Западный лингвистический журнал.* 2023; № 4 (9): 93–106. Available at: https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=54953051
16. Назарова Р.З., Золотарев М.В. Прецедентные феномены: проблемы дефиниции и классификации прецедентных феноменов. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Филология. Журналистика*. 2015; № 2: 17–23.
17. Седельник В.Д. Уве Тимм – становление классика. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2014; № 2 (3): 142–146.
18. Новикова Н.Н. «Политический реализм» Уве Тимма (о ранней прозе автора). *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 4 (83): 395–398. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vlkpnh
19. Новикова Н.Н. От социальной утопии XIX века до расовой теории нацизма в романе Уве Тимма (Uwe Timm) «Икария» «Ikarien» (Opus Magnus Уве Тимма*). «Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук»*. 2019; № 10: 164–169.
20. Похаленков О.Е. Особенности мотивной структуры романа Уве Тимма «На примере брата». *Ученые записки ОГУ.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2021; № 1 (90): 76–80.
21. Дронова О.А. Утопический дискурс в позднем творчестве Уве Тимма. *Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов.* 2023; Выпуск XX: 357–370.
22. Дронова О.А. История как театр теней: театральный код романа Уве Тимма «Полутени». *Известия ЮФУ. Филологические науки.* 2023; № 27 (1): 104–115.
23. Зачевский Е.А. *«Группа 47» и история послевоенной немецкой литературы:* в 2 т. Санкт-Петербург: Крига, 2020; Т. 1.
24. Тимм У. *На примере брата*. Москва: Текст, 2013.
25. Великая Отечественная война 1941–1945 годов: в 12 т. *Основные события войны*. Москва: Воениздат, 2011; Т. 1.

References

1. Karaulov Yu.N. Rol' precedentnyh tekstov v strukture i funkcionirovanii yazykovoj lichnosti. *Nauchnye tradicii i novye napravleniya v prepodavanii russkogo yazyka i literatury:* doklady sovetskoj delegacii na VI kongresse MAPRYaL. Moskva, 1986: 105-126.

2. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: LKI, 2010.
3. Slyshkin G.G. Precedentnyj tekst: struktura koncepta i sposoby apellyacii k nemu. *Problemy rechevoj kommunikacii*. Saratov: SGU, 2000: 62-68.
4. Slyshkin G.G. *Lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse*. Moskva: Academia, 2000.
5. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya.* Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1997.
6. Kostomarov V.G., Burvikova N.D. Kak teksty stanovyatsya precedentnymi. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1994; № 1: 73-76.
7. Gudkov D.B. *Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva: Gnozis, 2003.
8. Krasnyh V.V., Gudkov, D.B., Zaharenko I.V., Bagaeva D.V. Kognitivnaya baza i precedentnye fenomeny v sisteme drugih edinic i v kommunikacii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 1997; № 3: 62-85.
9. Krasnyh V.V. *«Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'?* Moskva: ITDGK Gnozis, 2003.
10. Petrova N.V. `Evolyuciya ponyatiya «precedentnyj tekst». *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2010; № 2: 176-182.
11. Oparina E.O. Precedentnyj tekst i ego rol' v kul'turno-yazykovom sociume. *Sociolingvistika vchera i segodnya*. Moskva: INION RAN, 2008: 156-174.
12. Reprinceva N.I., Volkov V.S. Yavlenie precedentnosti v strukture hudozhestvennogo teksta. *Vestnik KamchatGTU*, 2011; № 17: 109-112.
13. Voroncova I.A. Precedentnye fenomeny v hudozhestvennom tekste: problema interpretacii i perevoda (na materiale romanov Dzh. Faulza «Kollekcioner» i «Lyubovnica francuzskogo lejtenanta»). *Vestnik KGU*. 2015; № 3: 131-136.
14. Koval'chuk O.V. Precedentnye fenomeny kak sredstvo postroeniya kognitivnoj modeli «svoi – chuzhie» v postklassicheskom diplomaticheskom diskurse. *Vestnik MGPU. Gumanitarnye nauki*. 2019; № 4 (820): 100-112.
15. Klimkova N.A. Precedentnye fenomeny v zagolovkah nemeckih media. *Verba. Severo-Zapadnyj lingvisticheskij zhurnal*. 2023; № 4 (9): 93-106. Available at: https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=54953051
16. Nazarova R.Z., Zolotarev M.V. Precedentnye fenomeny: problemy definicii i klassifikacii precedentnyh fenomenov. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filologiya. Zhurnalistika*. 2015; № 2: 17-23.
17. Sedel'nik V.D. Uve Timm – stanovlenie klassika. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2014; № 2 (3): 142-146.
18. Novikova N.N. «Politicheskij realizm» Uve Timma (o rannej proze avtora). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 395-398. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vlkpnh
19. Novikova N.N. Ot social'noj utopii XIX veka do rasovoj teorii nacizma v romane Uve Timma (Uwe Timm) «Ikariya» «Ikarien» (Opus Magnus Uve Timma*). «Modern Humanities Success / Uspehi gumanitarnyh nauk»*. 2019; № 10: 164-169.
20. Pohalenkov O.E. Osobennosti motivnoj struktury romana Uve Timma «Na primere brata». *Uchenye zapiski OGU*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2021; № 1 (90): 76-80.
21. Dronova O.A. Utopicheskij diskurs v pozdnem tvorchestve Uve Timma. *Russkaya germanistika: Ezhegodnik Rossijskogo soyuza germanistov*. 2023; Vypusk XX: 357-370.
22. Dronova O.A. Istoriya kak teatr tenej: teatral'nyj kod romana Uve Timma «Poluteni». *Izvestiya YuFU. Filologicheskie nauki*. 2023; № 27 (1): 104-115.
23. Zachevskij E.A. *«Gruppa 47» i istoriya poslevoennoj nemeckoj literatury:* v 2 t. Sankt-Peterburg: Kriga, 2020; T. 1.
24. Timm U. *Na primere brata*. Moskva: Tekst, 2013.
25. Velikaya Otechestvennaya vojna 1941-1945 godov: v 12 t. *Osnovnye sobytiya vojny*. Moskva: Voenizdat, 2011; T. 1.

Статья поступила в редакцию 27.07.25

УДК 81'272.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-526-529

***Koshkarova N.N.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of International Relations, Political Science and Regional Studies, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: koshkarovann@susu.ru*

NATIONAL COMMITTEE ON BRICS RESEARCH: ASSOCIATION IMAGE IN EXPERT DISCOURSE. The article describes the BRICS image in the expert discourse which can be defined as a special-purpose form of communication describing, explaining and interpreting phenomena, processes and events. The cognitive and discursive peculiarities of the modern expert discourse include the notion determinologization and despecialization, the usage of the figurative means, the reality mediatization. The above-mentioned characteristics can be traced in the expert discourse of the National Committee on BRICS Research. The statements of the National Committee on BRICS Research experts published in the Russian mass-media from 2023 up to 2025 serve as the material for the study of the BRICS image. The primary method employed in the research is the cognitive and discursive analysis. The main instruments of the BRICS image representation in the expert discourse are: tendency towards appellation and deonymization; realization of the endevaour to overcome unipolarity and build a multipolar world; metaphorical models; diachronic analysis of the association efforts; forecasting of the BRICS future role on the global stage.

Key words: **BRICS, National Committee on BRICS Research, expert discourse, image, linguoimagology**

The research is financially supported by Russian Science Foundation № 24-18-00049, https://rscf.ru/project/24-18-00049/

***Н.Н. Кошкарова**, д-р филол. наук, проф., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: koshkarovann@susu.ru*

НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОМИТЕТ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ БРИКС: ОБРАЗ ОБЪЕДИНЕНИЯ В ЭКСПЕРТНОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена анализу репрезентации образа БРИКС в экспертном дискурсе, который представляет собой особую форму коммуникации специалистов в определенной сфере профессиональной деятельности, характеризуется описанием, объяснением и интерпретацией явлений, процессов и событий. Когнитивно-дискурсивные особенности современного экспертного дискурса включают детерминологизацию и деспециализацию понятий, использование образно-речевых средств, медиатизацию реальности. Перечисленные свойства характерны для дискурса экспертов Национального комитета по исследованию БРИКС (НКИ БРИКС). В качестве источников материала для анализа репрезентации образа объединения в настоящем исследовании выбраны высказывания экспертов Национального комитета по исследованию БРИКС, опубликованные в российских средствах массовой информации в период с 2023 г. по 2025 г. В качестве основного в настоящем исследовании признается когнитивно-дискурсивный метод, который соответствует цели и задачам анализа. Основными средствами формирования образа БРИКС в экспертном дискурсе выступают: тенденция к апеллятивации и деонимизации; реализация стремления к преодолению однополярности и построению многополярного мира; метафорические модели; диахронический анализ деятельности объединения; прогнозирование будущей роли БРИКС на мировой арене.

Ключевые слова: **БРИКС, Национальный комитет по исследованию БРИКС, экспертный дискурс, образ, лингвоимагология**

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-18-00049 (https://rscf.ru/project/24-18-00049/)

Современная международная ситуация характеризуется двумя противоположными тенденциями развития: с одной стороны, дисбаланс социально-экономического развития стран мира, что обусловлено историческими, географическими, политическими и другими факторами; с другой стороны, стремление государств к интеграции и трансконтинентальному взаимодействию. Интеграционные процессы с наибольшей силой проявляются в деятельности межгосударственного объединения БРИКС – гибкой и динамично развивающейся группы, функционирующей в качестве эффективного политического и экономического механизма «без ущерба для собственной повестки дня каждой страны и, принимая во внимание, что каждое государство по-разному представлено в различных международных организация» [1, с. 157]. Гуманитарное сотрудничество в рамках БРИКС включает в себя взаимодействие между странами-участницами в сфере образования, культуры, здравоохранения, науки и технологий, что находит отражение в серии научных публикаций. Сказанное определяет актуальность представленного исследования.

В лингвистическом аспекте ученые рассматривают функции рекламного дискурса в преодолении культурных барьеров на примере деятельности БРИКС [2]; описывают образ БРИКС в латиноамериканских медиа [3], в российском [4] и южноафриканском медиадискурсе [5]; обращаются к анализу образа России в медиапространстве БРИКС [6; 7]. Как видно из приведенного списка публикаций, представление образа БРИКС через призму лингвоимагологии обладает актуальностью, теоретической и практической значимостью. Востребованность

лингвоимагологических эмпирик как раздела науки о языке детерминирована необходимостью понимания того, как при помощи языковых (речевых) средств формируется и транслируется образ дискурсивного актора, и осмысления влияния этого образа на процесс межкультурной коммуникации.

Целью настоящей статьи является анализ лингвистических средств представления образа объединения в идиостиле экспертов Национального комитета по исследованию БРИКС. Национальный комитет по исследованию БРИКС (НКИ БРИКС) был создан в 2011 г; он призван «способствовать формированию единого информационного поля в области отечественных исследований БРИКС и продвижению российской позиции и экспертных оценок на международной арене» [8]. Одним из направлений деятельности Комитета является предоставление экспертной оценки текущей политической ситуации с акцентом на мероприятия, проводимые в рамках БРИКС. Среди экспертов – научные сотрудники образовательных и исследовательских учреждений, преподаватели российских вузов, политологи и политические деятели. Таким образом, можно говорить о формировании своеобразного экспертного дискурса, теоретическое обоснование которого относится к задачам исследования. Среди других задач: 1) выделение лингвистических механизмов формирования образа БРИКС в экспертном дискурсе; 2) интерпретация речевых данных на фоне широкого экстралингвистического и экстрадискурсивного контекста; 3) прогнозирование возможного пути развития образа БРИКС в указанном типе интеракции.

Научная новизна исследования определяется материалом исследования, который ранее не становился объектом пристального лингвистического изучения, – экспертный дискурс. В настоящее время в науке о языке существует множество подходов к классификации дискурса: по сфере общения, по форме бытования, по тематике. Полагаем, что выделение экспертного дискурса как самостоятельной формы интеракции созвучно антропоцентрическому и лингвоперсонологическому направлениям лингвистических штудий.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении теории и практики дискурсивных исследований за счет привлечения нового материала – высказываний экспертов Национального комитета по исследованию БРИКС, которые (высказывания) функционируют в рамках экспертного дискурса. Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов в деятельности политических консультантов и технологов при комментировании деятельности БРИКС – объединения, деятельность которого в последнее время все чаще выходит на авансцену международной повестки дня. Полагаем, что научный взгляд на репрезентацию образа БРИКС будет интересен и полезен рядовым пользователем, так как способствует объяснению специфики межгосударственных отношений.

Материалом для исследования послужили высказывания о деятельности объединения экспертов Национального комитета по исследованию БРИКС, опубликованные в российских средствах массовой информации в период с 2023 г. по 2025 г. Выбор такого хронологического отрезка не является случайным – в 2023 г. в ЮАР состоялся XV саммит БРИКС, по итогам которого Египет Эфиопия и ЮАР были приглашены к вступлению в БРИКС в качестве полноправных членов, что явилось важной вехой в развитии объединения. В 2024 г. в Казани прошел XVI саммит БРИКС, который также был ознаменован появлением государств с новым статусом – «страны-партнеры БРИКС» (Турция, Казахстан, Узбекистан и другие – всего 13 стран). XVII саммит БРИКС, прошедший в 2025 г. в Бразилии, стал для объединения одним из самых серьезных испытаний, так как на повестку дня форума повлияли конфликты в Азии и на Ближнем Востоке, в которые втянуты некоторые члены БРИКС, а также коллизии с новой администрацией США.

Когнитивно-дискурсивный метод, применяемый для анализа лингвистического материала в настоящем исследовании, позволяет расставить четкие акценты с учетом экстралингвистической ситуации.

Экспертный дискурс: определение и виды

О.В. Онопко дает следующее определение экспертного дискурса: «сложный комплекс речевых действий и взаимодействий, в котором коммуникантами выступают эксперты в области внешней политики и международных отношений, а также их различные объединения и сообщества (аналитические центры, компании, профессиональные ассоциации, институты и др.), а поводами для коммуникации служат вопросы внешнеполитической программы и внешнеполитической практики государства» [9, с. 341]. На основании такой дефиниции и анализа экспертных мнений принято разделять политический и экспертный дискурс: если акторами первого является официальное дипломатическое сообщество [об этом см., например, 10], то авторами экспертных материалов, продуцируемых в рамках второго, выступают не политики, а специалисты в области международных отношений, политологи, политические консультанты. В этой связи полагаем, что строгое разделение на политический и экспертный дискурс будет не всегда правомерно, так как эксперты комментируют преимущественно события, касающиеся современной международной ситуации, геополитические вопросы, межгосударственные отношения. Так, например, в поле зрения экспертов попадают следующие аспекты современной политической коммуникации: курдский вопрос [11], отношения Китая и Индии [12], деятельность ШОС [13].

Справедливости ради надо отметить, что экспертный дискурс может существовать не только в сфере политической коммуникации: оценке могут подвергаться произведения искусства [14], экспертная оценка дается при обсуждении работы врачей [15], деятельность экспертов востребована в юридической сфере [16].

Образ БРИКС в экспертном дискурсе

Образ БРИКС в экспертном дискурсе важно изучить на материале разной жанровой направленности. В связи с этим в исследовательском фокусе настоящей статьи находятся: публицистическая статья-комментарий эксперта [17; 18; 19]; интервью-комментарий эксперта [20], научная статья-комментарий эксперта [21]. В дискурсивном плане все отобранные материалы отвечают критерию экспертности: все авторы проанализированных материалов являются специалистами в теории и практике международных отношений. Ф.А. Лукьянов – журналист-международник, политолог, главный редактор журнала «Россия в глобальной политике»; Г.Д. Толорая – исполнительный директор Национального комитета по исследованию БРИКС, профессор кафедры востоковедения Московского государственного института международных отношений (МГИМО); С.А. Рябков – заместитель министра иностранных дел России. Все специалисты являются экспертами Национального комитета по исследованию БРИКС.

К основным средствам создания образа БРИКС в экспертном дискурсе относятся.

1. Тенденция к апеллятивации и деонимизации, когда аббревиатура БРИКС стремится к переходу из разряда имен собственных в нарицательное имя и вступает в словообразовательную парадигму русского языка: *мультивселенная БРИКСа, БРИКСовская вахта, антибриксовская риторика*.

2. Отсутствие в декларируемых объединением положениях цивилизационного противостояния монополии Запада, так как основная цель деятельности БРИКС состоит не в противостоянии западному миру, а в преодолении однополярности и построении многополярного мира: *Наконец, все участники и партнеры БРИКС считают необходимым подчеркнуть, что они не создают «антимир», то есть структуру, основной задачей которой является противостояние чему-то иному. Антизападный характер БРИКС всегда подчеркивают на Западе, но продукт политической психологии США и их союзников, которые с некоторых пор не терпят никаких политико-экономических конструкций, не находящихся в зоне их прямого влияния* [18]. *<...> Нет, хотя БРИКС создавался, как противовес Западу, антизападным альянсом его не назовешь. В конце концов, из всех членов объединения лишь Россия находится сейчас в прямой конфронтации с Западом. Это – существенный момент, о котором нельзя забывать* [20]. (В примерах сохранена стилистика и риторика оригинала).

Действительно, БРИКС не является альянсом подобным G7, так как в отличие от «большой семерки» в БРИКС нет доминирующих игроков, а само объединение выступает против гегемонии одной державы и всеми силами стремится к налаживанию равноправного геополитического диалога. Безусловно, такое усиление стран, входящих в БРИКС, на мировой политической и экономической арене, не может не вызывать обеспокоенность США, а американский президент даже назвал БРИКС «антиамериканским объединением», проводя в отношении него агрессивную тарифную политику. Такое экономическое давление со стороны США на членов – основателей БРИКС и новых участников блока не осталось без внимания экспертов: *Угрозы и реакция на них подчеркивают то, что и прежде было известно: подавляющее число государств-участников объединения на конфликт с Западом/Соединенными Штатами идти не хотят, стремятся его избежать. И тут пока ничего не меняется. Может статься, что избыток эгоистического напора Вашингтона станет стимулировать в странах БРИКС все более осознанное раздражение, но на данный момент стремление сократить риски преобладает* [19].

3. Метафорические модели:

– метафора возраста, когда изменения, происходящие с человеком в разные этапы жизни, проецируются на деятельность объединения [о метафоре возраста см., например, 22]: *Продолжая аналогию с человеческим возрастом, сегодня* ***БРИКС можно сравнивать уже со сложившимся и уверенным в себе молодым человеком****, который накопил определенный практический опыт и расширил свой кругозор* [21, с. 9];

– метафора семьи, которая является одной из наиболее социально важных архетипов, универсальном в своих проявлениях, но при этом культурно и национально детерминированным [о метафоре семьи см., например, 23]: *Образно говоря,* ***Китай и Россия – это папа и мама. Но семья БРИКС сегодня большая****, и все его члены абсолютно равны между собой, никто не пытается давить на партнера по альянсу, тем более выкручивать ему руки. В этом суть БРИКС, закрепленная в его основополагающем принципе единогласия, когда любое решение может быть принято только при одобрении всеми участниками объединения* [20]*;*

– метафора животного мира, наиболее полно отражающая социальный опыт человека, полученный при взаимодействии с окружающим миром [о зооморфной метафоре см., например, 24]: *Нет, слабее он не стал точно. Просто БРИКС приобрел другой характер. Он, скажем,* ***из носорога превратился в слона*** *– животным, может, и не таким быстрым, но более крупным, сильным* [20];

– метафора пути, с помощью которой деятельность объединения описывается как путешествие по большой дороге, а принятие геополитических решений ассоциируется с определенными участниками пути, цели и устремления – с конечным пунктом назначения [о метафоре пути см., например, 25]: *Можно предположить, что* ***на условной развилке*** *«расширение состава/углубление сотрудничества»* ***выбран первый путь*** [17];

– метафора природных явлений, которая преимущественно задействует в процессе образной репрезентации действительности, в данном случае деятельности БРИКС, чувства страха и тревожности [о природной метафоре см., например, 26]: *В-третьих, уже прошлой осенью все комментаторы сходились во мнении, что время, когда во главе БРИКС окажется Бразилия, станет в некоторой степени* ***«отливом» после мощной волны российского председательства*** [19]*;*

– метафора механизма, позволяющая представить абстрактные идеи в виде созданных человеком устройств, транслируя при этом определенные аксиологические смыслы [об артефактной метафоре см., например, 27]: *Для России БРИКС олицетворяет много разного. От пространства, где* ***в ее колеса*** *(чисто практические, связанные с решением экономических задач)* ***можно вставить куда меньше палок****, чем в полностью подконтрольных Западу странах, до* ***полигона обкатки*** *действительно альтернативных принципов межгосударственных отношений в обход Запада* [19].

4. Оценка деятельности БРИКС в диахронической ретроспективе, когда сравнивается объединение, состоящее первоначально из пяти стран, и оценивается роль вновь присоединившихся государств: *Потому, что в 2023 году БРИКС в том виде приказал долго жить. Тот БРИКС перестал существовать, как только на саммите, состоявшемся в прошлом году в Йоханнесбурге, было принято решение о расширении объединения, о присоединении к нему Ирана, Эфиопии, Египта, ОАЭ и Саудовской Аравии. При всем уважении, все эти новые члены не отличаются теми характеристиками, которые присущи государствам, создавшим альянс* [20].

5. Прогнозирование возможного развития событий с учетом текущего положения дел и предшествующих событий: *По итогам саммитов 2023/2024 годов в ЮАР и России БРИКС приобрел новое качество. И к нему надо максимально адаптироваться. Возможно, такая фаза продолжится и в следующем цикле, когда рулить будет Индия. Это не означает кризиса сообщества, скорее это фаза перехода на следующий уровень. <...> И этап этот надолго, потому что непонятно, как возможен порядок, то есть баланс. Значит, и потребность в БРИКС будет постепенно возрастать, хотя процесс это долгий* [19].

В результате анализа репрезентации образа БРИКС в экспертном дискурсе мы приходим к следующим выводам.

Во-первых, экспертный дискурс представляет собой особую форму институциональной коммуникации и заключается в трансляции идей и мнений специалистов по определенному вопросу.

Во-вторых, экспертный дискурс выполняет ряд функций, среди который на первый план выходит информативная (обмен знаний между адресантом сообщения и целевой аудиторией) и интерпретативная (анализ и объяснение ситуации в рамках конкретной сферы профессиональной деятельности).

В-третьих, в сфере политической коммуникации происходит переплетение политического и экспертного типов дискурса, который, в свою очередь, представлен широким спектром жанров: публицистическая статья, интервью, научная статья. В-четвертых, во всех указанных жанрах с разной степенью полноты реализуются следующие механизмы создания образа БРИКС: тенденция к апеллятивации и деонимизации; реализация стремления к преодолению однополярности и построению многополярного мира; метафорические модели; диахронический анализ деятельности объединения; прогнозирование будущей роли БРИКС на мировой арене.

Полагаем, что репертуар средств создания образа БРИКС в указанном типе интеракции будет расширяться по мере увеличения числа экспертов, что может стать темой для дальнейших исследований, представляющих интерес как для политологов, так и для всех, кто интересуется вопросами глобального мироустройства.

Библиографический список

1. Чикова А.Е. Сотрудничество в рамках БРИКС+ как новый формат интеграционного процесса быстроразвивающихся стран. *Право и управление. XXI век*. 2025; Т. 21, № 1 (74): 195–206.
2. Линь Ц. Игра без границ: как реклама видеоигр преодолевает культурные барьеры в БРИКС. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 3 (112): 447–447.
3. Клещенко Л.Л. Образ БРИКС в латиноамериканских медиа (на примере Аргентины и Мексики). *Политика и общество*. 2022; № 3: 12–20.
4. Кошкарова Н.Н. Метафорический образ БРИКС в российском медиадискурсе. *Русский язык и ценностные ориентиры современного мира*: сборник материалов международной научной конференции. Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2025: 153–157.
5. Солопова О.А., Кошкарова Н.Н. Образ России в медиадискурсе ЮАР: фреймы и метафоры. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2025; Т. 16, № 1: 9–28.
6. Сибиряков И.В. Образ России в медиапространстве БРИКС: опыт «новостной» самопрезентации страны в международной сети TV BRICS. *Медиалингвистика*: материалы VIII Международной научной конференции. Санкт-Петербург: ООО «Медиапапир», 2024: 544–548.
7. Керимов А.А. Медиаобраз России в медиадискурсе стран БРИКС: особенности и тренды. *Международное сотрудничество евразийских государств: политика, экономика, право*. 2024; № 4: 56–62.
8. *Национальный комитет по исследованию БРИКС (НКИ БРИКС)*. **Available at:** https://www.nkibrics.ru/
9. Онопко О.В. Экспертный внешнеполитический дискурс: виды, функции, проблема псевдоэкспертизы. *Гуманитарные чтения «Севастопольская гавань»:* материалы научно-практической конференции. Севастополь: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет», 2019: 341–344.
10. Коновалова К.А., Хейфец В.Л Многополярный мир в политическом и экспертном дискурсе Мексики на современном этапе. *Мировая экономика и международные отношения*. 2024; Т. 68, № 10: 90–99.
11. Дюрре М.Э.И. Современный курдский вопрос в исследованиях мозговых центров ФРГ: основные черты экспертного дискурса. *Общество: политика, экономика, право*. 2019; № 6 (71): 12–16.
12. Куприянов А.В. «Китайская угроза» в экспертном дискурсе Индии. *Анализ и прогноз*. Журнал ИМЭМО РАН. 2019; № 1: 33–44.
13. Вахшитех А. Вопрос вступления Ирана в Шанхайскую организацию сотрудничества в политическом дискурсе и экспертных оценках. *Постсоветские исследования*. 2021; Т. 4, № 7: 569–580.
14. Шутемова Н.В. Виды экспертной оценки в англоязычном искусствоведческом дискурсе о творчестве И. Наховой. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология.* 2022; Т. 14, № 3: 56–68.
15. Магировская О.В., Влодарчик О.В. Репрезентация научного знания в дискурсе экспертных блогов врачей (на материале английского и русского языков). *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики*. 2021; № 1 (40): 117–123.
16. Каплуненко А.М., Х. Ван. Архивное высказывание как смысловой центр деловых судебных споров. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 410–415.
17. Федор Лукьянов об итогах саммита в ЮАР: БРИКС будет другим. Available at: https://rg.ru/2023/08/24/luchshe-menshe-da-bolshe.html
18. *Мультивселенная БРИКСа*. Available at: https://rg.ru/2024/10/25/ne-antimir-no-multivselennaia.html
19. *При Трампе из США звучит гораздо более выраженная антибриксовская риторика*. Available at: https://rg.ru/2025/07/08/vserez-i-nadolgo.html
20. *Георгий Толорая: БРИКС создаст новую глобальную политику и экономику*. Available at: https://ria.ru/20240729/toloraya-1962187739.html
21. Сергей Рябков. БРИКС: вчера, сегодня, завтра. *Международная жизнь*. 2024: 8–15.
22. Кондратьева О.Н. Метафоры возраста и их роль в концептуализации души человека. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2012; № 4-3 (52): 273–276.
23. Солопова О.А., Кошкарова Н.Н. Доброе братство лучше богатства: семейная метафора в дискурсах стран БРИКС. *Южно-российский журнал социальных наук*. 2024; Т. 25, № 4: 39–54.
24. Мерзликина О.В. Зооморфные метафоры «домашний скот» в русской и галисийской языковых картинах мира. *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2021; № 71: 114–132.
25. Кошкарова Н.Н., Солопова О.А., Чудинов А.П. На пути к многополярному миру: метафоры в декларациях саммитов БРИКС. *Полис. Политические исследования*. 2025; № 3: 113–124.
26. Сизых М.М. Природная метафора как средство концептуализации пандемии COVID–19 в русскоязычных СМИ. *Политическая лингвистика*. 2023; № 1 (97): 105–112.
27. Зуева Т.А. Человек сквозь призму артефактной метафоры в русской идиоматике. *Уральский филологический вестник*. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2016; № 2: 102–110.

References

1. Chikova A.E. Sotrudnichestvo v ramkah BRIKS+ kak novyj format integracionnogo processa bystrorazvivayuschihsya stran. *Pravo i upravlenie. XXI vek*. 2025; T. 21, № 1 (74): 195-206.
2. Lin' C. Igra bez granic: kak reklama videiogr preodolevaet kul'turnye bar'ery v BRIKS. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 3 (112): 447-447.
3. Kleschenko L.L. Obraz BRIKS v latinoamerikanskih media (na primere Argentiny i Meksiki). *Politika i obschestvo*. 2022; № 3: 12-20.
4. Koshkarova N.N. Metaforicheskij obraz BRIKS v rossijskom mediadiskurse. *Russkij yazyk i cennostnye orientiry sovremennogo mira*: sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Perm': Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet, 2025: 153-157.
5. Solopova O.A., Koshkarova N.N. Obraz Rossii v mediadiskurse YuAR: frejmy i metafory. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2025; T. 16, № 1: 9-28.

6. Sibiryakov I.V. Obraz Rossii v mediaprostranstve BRIKS: opyt «novostnoj» samoprezentacii strany v mezhdunarodnoj seti TV BRICS. *Medialingvistika*: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: OOO «Mediapapir», 2024: 544-548.
7. Kerimov A.A. Mediaobraz Rossii v mediadiskurse stran BRIKS: osobennosti i trendy. *Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo evrazijskih gosudarstv: politika, `ekonomika, pravo*. 2024; № 4: 56-62.
8. *Nacional'nyj komitet po issledovaniyu BRIKS (NKI BRIKS)*. Available at: https://www.nkibrics.ru/
9. Onopko O.V. `Ekspertnyj vneshnepoliticheskij diskurs: vidy, funkcii, problema psevdo`ekspertizy. *Gumanitarnye chteniya «Sevastopol'skaya gavan':* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Sevastopol': Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Sevastopol'skij gosudarstvennyj universitet», 2019: 341-344.
10. Konovalova K.A., Hejfec V.L Mnogopolyarnyj mir v politicheskom i `ekspertnom diskurse Meksiki na sovremennom `etape. *Mirovaya `ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya*. 2024; T. 68, № 10: 90-99.
11. Dyurre M.`E.I. Sovremennyj kurdskij vopros v issledovaniyah mozgovyh centrov FRG: osnovnye cherty `ekspertnogo diskursa. *Obschestvo: politika, `ekonomika, pravo*. 2019; № 6 (71): 12-16.
12. Kupriyanov A.V. «Kitajskaya ugroza» v `ekspertnom diskurse Indii. *Analiz i prognoz*. Zhurnal IM`EMO RAN. 2019; № 1: 33-44.
13. Vahshiteh A. Vopros vstupleniya Irana v Shanhajskuyu organizaciyu sotrudnichestva v politicheskom diskurse i `ekspertnyh ocenkah. *Postsovetskie issledovaniya*. 2021; T. 4, № 7: 569-580.
14. Shutemova N.V. Vidy `ekspertnoj ocenki v angloyazychnom iskusstvovedcheskom diskurse o tvorchestve I. Nahovoj. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*. 2022; T. 14, № 3: 56-68.
15. Magirovskaya O.V., Vlodarchik O.V. Reprezentaciya nauchnogo znaniya v diskurse `ekspertnyh blogov vrachej (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov). *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki*. 2021; № 1 (40): 117-123.
16. Kaplunenko A.M., H. Van. Arhivnoe vyskazyvanie kak smyslovoj centr delovyh sudebnyh sporov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 410-415.
17. Fedor Luk'yanov ob itogah sammita v YuAR: BRIKS budet drugim. Available at: https://rg.ru/2023/08/24/luchshe-menshe-da-bolshe.html
18. *Mul'tivselennaya BRIKSa*. Available at: https://rg.ru/2024/10/25/ne-antimir-no-multivselennaia.html
19. *Pri Trampe iz SShA zvuchit gorazdo bolee vyrazhennaya antibriksovskaya ritorika*. Available at: https://rg.ru/2025/07/08/vserez-i-nadolgo.html
20. *Georgij Toloraya: BRIKS sozdast novuyu global'nuyu politiku i `ekonomiku*. Available at: https://ria.ru/20240729/toloraya-1962187739.html
21. Sergej Ryabkov. BRIKS: vchera, segodnya, zavtra. *Mezhdunarodnaya zhizn'*. 2024: 8-15.
22. Kondrat'eva O.N. Metafory vozrasta i ih rol' v konceptualizacii dushi cheloveka. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 4-3(52): 273-276.
23. Solopova O.A., Koshkarova N.N. Dobroe bratstvo luchshe bogatstva: semejnaya metafora v diskursah stran BRIKS. *Yuzhno-rossijskij zhurnal social'nyh nauk*. 2024; T. 25, № 4: 39-54.
24. Merzlikina O.V. Zoomorfnye metafory «domashnij skot» v russkoj i galisijskoj yazykovyh kartinah mira. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2021; № 71: 114-132.
25. Koshkarova N.N., Solopova O.A., Chudinov A.P. Na puti k mnogopolyarnomu miru: metafory v deklaraciyah sammitov BRIKS. *Polis. Politicheskie issledovaniya*. 2025; № 3: 113-124.
26. Sizyh M.M. Prirodnaya metafora kak sredstvo konceptualizacii pandemii COVID-19 v russkoyazychnyh SMI. *Politicheskaya lingvistika*. 2023; № 1 (97): 105-112.
27. Zueva T.A. Chelovek skvoz' prizmu artefaktnoj metafory v russkoj idiomatike. *Ural'skij filologicheskij vestnik*. Seriya: Yazyk. Sistema. Lichnost': Lingvistika kreativa. 2016; № 2: 102-110.

Статья поступила в редакцию 26.07.25

УДК 81-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-529-532

***Alieva E.M.**, Cand. of Sciences (Philology), CMK of Social and General Education Disciplines 1, Dagestan Basic Medical College n.a. R.P. Askerkhanov (Makhachkala, Russia), E-mail: elmira_alieva@mail.ru*
***Arslanbekova U.Sh.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: arslanbekova.80@mail.ru*
***Ramazanova D.A.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djavgara77@gmail.com*

INTERNET-DISCOURS AS A WAY TO STUDY LEXICAL BORROWING TYPES IN THE PRACTICE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE. In the article an attempt is made to reveal the communicative level of learning the Russian language, based on the principles of using Internet technologies when analyzing borrowed vocabulary. The article is dedicated to the description of borrowed vocabulary in online discourse. The aim of the work is to study cultural-colored units of lexical in student slang. The theoretical part of the article analyzes the conceptual apparatus of research, definition of borrowed vocabulary in Internet-discourse. In the practical part of the work, background knowledge of Russian language vocabulary and pragmatic information of borrowings are highlighted. Implicit means of borrowed Russian language vocabulary are cases when the borrowed word or part thereof, not being explicitly indicated as foreign, still have an influence on the semantics or structure of other Russian words. This circumstance makes it possible to reveal the communicative level of learning the Russian language, as well as to formulate the key competences of studying borrowed vocabulary in internet discourse.

Key words: **lexical borrowings, internet discourse, slang, pragmatic information, cultural-colored units**

***Э.М. Алиева,** канд. филол. наук, ЦМК общественных и общеобразовательных дисциплин 1, ГБПОУ РД «Дагестанский базовый медицинский колледж имени Р.П. Аскерханова», г. Махачкала, E-mail: elmira_alieva@mail.ru*
***У.Ш. Арсланбекова**, канд. филол. наук, доц., ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: arslanbekova.80@mail.ru*
***Д.А. Рамазанова**, канд. пед. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: djavgara77@gmail.com*

ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРС КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

В данной статье предпринята попытка раскрыть коммуникативный уровень обучения русскому языку, ориентирующийся на принципы использования интернет-технологий при анализе заимствованной лексики. Статья посвящена изучению заимствованной лексики в интернет-дискурсе. Целью исследования является описание культурно окрашенной лексики в интернет-дискурсе. В теоретической части статьи анализируется понятийный аппарат заимствованной лексики. В практической части работы выделяются фоновые знания лексики и прагматическая информация заимствований в студенческом сленге. Заимствованная лексика русского языка как средство имплицитного подтекстового содержания – это случаи, когда заимствованное слово или его часть, не будучи явно указанными как иностранные, все же оказывают влияние на семантику или структуру других русских слов. Данное обстоятельство дает возможность выявить коммуникативный уровень обучения русскому языку, сформулировать ключевые компетенции изучения заимствованной лексики в интернет-дискурсе.

Ключевые слова: **лексические заимствования, интернет-дискурс, сленг, прагматическая информация, культурно окрашенные единицы**

Интернет-дискурс предоставляет уникальную платформу для изучения лексических заимствований, поскольку характеризуется высокой динамикой, разнообразием стилей и жанров, а также активным взаимодействием участников. Анализ интернет-дискурса позволяет выявить типы заимствований, их частотность, адаптацию к русскому языку и влияние на языковую норму. Интернет-дискурс включает в себя множество жанров (форумы, чаты, блоги, социальные сети), каждый из которых может демонстрировать специфические типы заимствований и особенности их употребления. Проблема изучения заимствованных лексем как специфических средств дискурса имеет большое значение для описания различных методов и приемов, формирующих социальную идентичность учащихся на основе ресурсов сети Интернет. Несмотря на активное исследование заимствованной лексики на основе ресурсов сети Интернет, до сих пор существует множество лакун, связанных с культурой интернет-жанров (личный сайт, блог, профиль в интернет-дискурсе). Персональный интернет-дискурс – это область

лингвистики, изучающая коммуникацию в сети, осуществляемую конкретным человеком и представленную в виде различных интернет-жанров [1, с. 314]. Он характеризуется индивидуальным стилем, способом выражения, взаимодействием индивидуального сленга с иными пользователями интернет-дискурса. Активизация описания заимствованных лексем в русском языке – это процесс, при котором заимствованные слова, ранее неактивно используемые, включаются в словарный запас носителей языка и начинают динамично употребляться в различных речевых ситуациях. Этот процесс может происходить по разным причинам, включая расширение контактов с другими культурами, появление новых явлений и понятий, требующих обозначения, а также естественное развитие языка. В современной лингвистике неоспоримым считается тот факт, что язык является отражением культуры определенной нации, в связи с чем содержит в себе национально-культурный код. Как известно, люди, живущие в разных странах, воспринимают и переживают мир по-своему, создавая свое культурно окрашенное представление и образ окружающего мира [2, с. 93]. При этом культура другого человека воспринимается ими через призму собственной культуры, что часто приводит к недопониманию в рамках межкультурного общения. В связи с этим изучение репрезентации национально-культурной информации в рамках лингвистики является одной из актуальных проблем на сегодняшний день. Неповторимость каждой культуры лучше всего отражается в лексике, которая закреплена в сознании людей и передает особенности мышления определенного этноса. Культурно окрашенные слова иностранного языка могут содержаться в каждом слое интернет-дискурса. Они служат платформой для самовыражения студентов, сравнения себя с другими, поиска принадлежности к определенным социальным группам. Интернет-дискурс может быть очень динамичным, меняясь от платформы к платформе и даже внутри одного сообщества.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения заимствованной лексики и проведения анализа сленга в интернет-дискурсе. Целью данного исследования является лингвострановедческий анализ культурно окрашенных лексем молодежного сленга. Задача исследования – изучение лингвострановедческих черт заимствованной лексики. Объектом исследования являются тематические области дискурса с учетом классификации языковых средств в социальных сетях (Instagram, YouTube). Предмет исследования составляют способы адаптации культурно окрашенной лексики молодежного сленга. Теоретико-методологической основой исследования послужили репрезентации национально-культурной информации заимствованной лексики в работах И.В. Арнольд, Л.С. Бархударова, В.С. Виноградова. Материалом исследования являются лексемы, унифицированные в дискурсе посредством метода сплошной выборки, дискурсивного анализа. Научная новизна исследования заключается в том, что изучение заимствованной лексики в интернет-дискурсе представляет перспективное направление, которое позволяет выявить новые тенденции в развитии русского языка. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в данной работе уточнено понятие «реалия» в «заимствованной лексике» и унифицирована их классификация. Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты могут быть использованы при изучении репрезентации национально-культурной информации в рамках лингвистики.

Обучение заимствованной лексике – это процесс формирования у учащихся словарного запаса на иностранном языке, который включает в себя развитие навыков понимания и использования новых слов и выражений в различных видах речевой деятельности [3, с. 86]. Этот процесс является ключевым для формирования коммуникативной компетенции, то есть способности использовать знания иностранного языка в реальной коммуникации. Формы обучения иностранной лексике включают в себя различные методы и приемы, направленные на усвоение и активизацию словарного запаса. Основные этапы работы над лексикой включают ознакомление с новым словом, первичное закрепление и развитие умения использовать его в различных видах речевой деятельности. Примером культурно окрашенной единицы является слово *гусли* – данная лексема обозначает старинный музыкальный инструмент на Руси. К типам заимствований иностранных слов, изучаемых в интернет-дискурсе, относятся прямые заимствования – использование иностранных слов в исходной форме (например, *hashtag, selfie*); кальки – дословный перевод иностранных слов или словосочетаний (например, *download* ≥ «скачать»); полукальки – частичный перевод иностранных слов или словосочетаний (например, *brainstorming* ≥ «мозговой штурм»); гибридные слова – слова, образованные из элементов разных языков (например, смайлик от *smile* и *-ик*); неологизмы – новые слова, созданные на основе заимствованных элементов или в результате словообразования (например, френдить, дизлайк). Реалия выявляется по отношению одного языка в всей совокупности остальных языков мира (например, реалия *щи* является таковой для всех остальных культур), тогда как безэквивалентная лексика является таковой только в паре языков (например, *sibling* по отношению к русскому языку). Другими словами, идентификация той или иной реалии возможна только в сопоставительном анализе разных языков [4, с. 621]. Невозможно выделить реалии для всех языков мира, вне зависимости от рассматриваемых культур. Следовательно, реалия является не универсальной, а лишь относительной категорией. Например, список российских реалий будет условно постоянным по отношению к большинству других культур и языков, однако каждая культурно окрашенная единица может иметь или не иметь прямое соответствие в том или ином языке. Сюда входят названия одежды, обуви (*лапти, кимоно)*; предметов быта и строений (*изба, иглу, сауна);* национальные виды деятельности и деятелей (*скальд, скоморох);* обычаи и ритуалы (*вендетта, лапта);* мифология (*тролль, вурдалак)*; меры и деньги (*марка, рубль, аршин)*. Классификация реалий может быть расширена этапами освоения заимствованного слова, куда входят общие номинации: 1) экологические реалии: *степь*; 2) артефактные реалии (реалии материальной культуры); номинации еды: *пельмени*; номинации одежды: *сарафан*; номинации домов / городов: *изба*; номинации транспорта: *кабриолет*; 3) общественные реалии (реалии социальной культуры), названия организации работы и отдыха: *масленица*.

Группа этнографических реалий, обозначающих предметы быта, включает номинации пищи и напитков, названия одежды, обуви, головных уборов, общие номинации домов, мебели, кухонной утвари, названия транспортных средств и их «водителей» и многое другое.

Группа этнографических реалий, обозначающих процесс и результаты трудовой деятельности человека, включает номинации «людей труда», т. е. профессии и должности, названия орудий труда, номинации способов организации труда, включая хозяйство.

Группа этнографических реалий, обозначающих искусство и культуру, а именно – названия танцев и музыкальных жанров, названия музыкальных инструментов, номинации в области фольклора, номинации в области театра, номинации в области других искусств.

Таким образом, реалии – это слова и выражения, называющие явления и объекты, характерные для одной культуры и не известные в другой. Среди видов реалий выделяются, во-первых, идионимы и ксенонимы по отношению к отображаемой ими культуре, во-вторых, географические, этнографические, общественно-политические, ассоциативные и ономастические реалии по тематике. Реалии проявляются в разных сферах коммуникации, включая и сленг студентов, в котором, как и в общеупотребительном языке, отражаются особенности американской культуры. В связи с этим далее необходимо рассмотреть особенности лингвистического явления «сленг» и его разновидностей в современном английском языке, включая студенческий сленг. Рассмотрим классификационные типы культурно окрашенной заимствованной лексики в молодежном сленге. В этнографическую группу входит лексика сленга, отражающая особенности жизни и быта студентов, образовательной системы:

а) образовательная сфера. Слово *roomie* является способом номинации «соседа по комнате, который живет в одном из общих студенческих помещений. Слово *credentials* является способом номинации «диплома колледжа или университета». Этим словом также называются квалификации, навыки и опыт, подтвержденные дипломом об окончании учебного заведения, получения должности в профессиональной жизни студентов;

б) названия лиц. Большая часть этнографических культурно окрашенных средств являются способом номинации студентов, преподавателей, друзей, родителей и других лиц. При этом часто такие слово обладают эмоционально-оценочной окраской. Слово *whiz* обозначает очень талантливого человека (в данном контексте – преуспевающего студента), который ассоциируется с волшебником. Слово *grool* обозначает что-то замечательное, потрясающее, интересное, а когда относится к именам существительным, как и в приведенном контексте, отражает человека, обладающего такими качествами;

в) денежные единицы – употребляются номинации денежных единиц США и других англоязычных стран: *dollar* «доллары, баксы»;

г) бытовые предметы. Слова, обозначающие бытовые предметы, которые отражают яркую лингвострановедческую информацию в своей семантике, отмечены в четырех примерах: *Bic* появился в языке от бренда *Bic Pen*, относящегося к производству дешевых одноразовых ручек, которые в США бесплатно раздают в банках, отелях и других заведениях. Слово используется в студенческой лексике для обозначения любой шариковой ручки. Словосочетание *ghetto blaster* используется для обозначения большого портативного магнитофона. Слово указывает на его происхождение и активное употребление в городских районах США с низким уровнем дохода, о чем говорит и слово *ghetto*, входящее в состав культурно окрашенных средств. Слово *rollie* относится к заимствованной лексике и обозначает самокрутку – сигарету, свернутую вручную;

д) одежда/обувь. Группа лексем, обозначающих одежду или обувь, включает три языковые единицы из нашей выборки. Слово *pixie* может относиться к любому предмету или даже человеку, который характеризуется чем-то маленьким, с изогнутыми краями, напоминающими существо англоязычного фольклора маленького роста с застроенными ушами, обладающего волшебными силами. Слово *plaid* используется для обозначения одежды из ткани в клетку (в данном контексте – халат). Слово *du jour,* отражающее влияние индивидуального интернет-дискурса, направлено на развитие инварианта: обозначать что-либо модное и трендовое в определенный момент развития;

е) спортивная сфера. Словом *groupie* называют группы поклонниц музыкальных коллективов или спортивных команд, которые сопровождают своих кумиров на всех выступлениях. В общеупотребительном языке реалия *scout* обозначает члена организации бойскаутов, получающего практические навыки выживания. В спортивной сфере слово используется для обозначения агента, который ищет таланты среди провинциальных спортивных команд;

ж) сфера развлечения. В словах, обозначающих развлечения разного типа, выделены культурно окрашенные средства. Слово *go to town* (буквально: уехать в маленький городок) обозначает делать что-то с большим удовольствием, с эн-

тузиазмом, энергично взяться за дело. Фраза образована из ассоциации поездки за город с желанием отдыха от городской суеты. Слово *goodies* может употребляться для обозначения любого предмета, приятного по виду, вкусу: сладости, одежда, напитки;

з) еда. Слово *croque monsieur* образовано от кулинарного термина, выступающего в качестве символа высокой кухни. Слово *toastie* образовано от *toast*, характерной для лексики англоязычных стран: *mocm* является одним из традиционных блюд быстрого питания в русском языке;

и) музыка. Слово *jitterbug* в общеупотребительном языке является обозначением танцевального стиля, однако оно используется для номинации фаната этого стиля.

Ономастические культурно окрашенные средства включают в себя имена собственные (антропонимы, названия различных объектов), которые переосмысливаются и получают новые значения. Слово *Zep* является сокращенной формой названия британской рок-группы Led Zeppelin. Антропоним *Trotsky* (от рус. *Троцкий*) используется для номинации человека, которого когда-то считали товарищем или союзником, но внезапно получили от него удар в спину. Антропоним *Rupert* используется для описания скучного и неинтересного человека. Слово *Mastercard*, обозначающее что-либо бесценное, но доступное, образовалось в связи с рекламой кредитной карты Mastercard. Общественно-политические культурно окрашенные заимствованные лексемы отражают различные особенности устройства общества. Слово *lingo* (от слова *lingua*) обозначает определенный говор или язык (в данном контексте – особый язык чернокожих баскетболистов). К общественно-политическим отнесена реалия, связанная с обозначением слоев индивидуального общества. Слово *ritzy* используется для обозначения богатой части населения, что связано с основой слова, номинирующего сеть отелей, – *Cesar Ritz*. К ассоциативным реалиям относятся устойчивые выражения, отражающие лингвострановедческие особенности в области заимствованной лексики студентов. В этой группе представлено выражение *tough cookie,* использующееся для описания жесткого, стойкого человека, которого сложно «сломать». Выражение *take five* отражает призыв сделать короткий (пятиминутный) перерыв в работе или учебе. Семантическая адаптация культурно окрашенных лексем представляет собой переосмысление значения общеупотребительных слов. Среди семантических способов образования культурно окрашенных средств выделены полисемия, метафора, метонимия и антономазия. Проанализируем примеры культурно окрашенных средств: *butler* – общеупотребительное значение ≥ главный слуга-мужчина в большом доме ≥ значение ≥ подчиненный человек, который охотно делает все для своего хозяина; *cowboy* – общеупотребительное значение ≥ человек, который ездит верхом на лошади и чья работа заключается в уходе за скотом ≥ значение ≥ необузданный, импульсивный, живущий на грани и идущий на риск, не беспокоясь о последствиях; *hot dog* – общеупотребительное значение ≥ горячая сосиска, завернутая в длинную булочку ≥ значение ≥ молодой студент, трюкач, счастливчик; *scout* – общеупотребительное значение≥ скаут, член организации скаутов ≥ значение ≥ спортивный агент, тренер-селекционер; *senior* – общеупотребительное значение ≥ человек, старший по возрасту ≥ значение ≥ старшекурсник, выпускник, а также *senior year* с аналогичным значением.

Метафорический перенос как способ семантической адаптации заимствованной лексемы обнаружен в следующих примерах: *get the ax / give the ax* (буквально: получить топор / дать топор) – используется в значении «уволить/ся с работы», а в заимствованной лексике – отчислить/ся из университета; *pixie (boots)* (буквально: эльфийские ботинки) – метафора основана на внешнем виде обуви, похожей на атрибуты, присущие волшебным персонажам, – пикси (эльфам); *tough cookie* (буквально: твердое печенье) – метафора основывается на переносе твердости печенья и твердости духа человека.

Метонимия как способ адаптации культурно окрашенных средств, т. е. перенос с части на целое, с материала на предмет и т. п., отмечена в словах *blood* – буквально: кровь; значение ≥ братец, приятель. Метонимия основывается на переносе с части человеческого организма на номинацию человека; *go to town* – буквально: ехать в маленький город. Метонимия основывается на переносе с эмоций посещения маленького городка на процесс посещения городка; *gray boy* – буквально: серый мальчик ≥ значение ≥ человек с Кавказа. Метонимия строится на основе переноса с цвета кожи человека на номинацию человека: *plaid* – буквально: ↔ ткань в клетку ≥ значение ≥ одежда из шотландки. Метонимия строится на основе переноса с материала на изделие: *rain check* – буквальное значение ↔ дождевой чек; обозначает корешок билета на стадион, дающий право прийти на игру, перенесенную по случаю дождя. Метонимический перенос базируется на смещении с причины действия на документ: *spaghetti (spaghetti-Western look*) – буквально: ≥ спагетти ↔ значение ≥ итальянец.

Антономазия предполагает переход имен собственных в нарицательные имена со сменой значения: *Троцкий* ≥ *Trotsky* – предатель; *bics* – название бренда авторучек – становится общим обозначением дешевых шариковых ручек; *kmart* – название магазина – используется для характеристики бедного, стесненного в денежных средствах человека; *MasterCard* – бренд кредитных карт – используется для обозначения ценности, полученной практически даром; *rupert* – любой солдат, у которого отсутствуют важные человеческие качества и здравый смысл. Следующим способом адаптации культурно окрашенных слов в структуре письменной коммуникации является заимствование: *croque monsieur* – значение ≥ горячий бутерброд с сыром и ветчиной, значение ≥ высокая кухня, дорогое блюдо; *du jour* – значение ≥ сегодняшний, современный ↔ модный.

Одним из важных факторов возникновения и эволюции культурно окрашенных средств является активное развитие интернет-технологий, повсеместная компьютеризация, что приводит к значительным изменениям в структуре письменной коммуникации в студенческой лексике. Интернет-коммуникация, с одной стороны, сохраняет черты письменного литературного языка, но, с другой стороны, в нее постоянно «просачиваются» слова из сниженного пласта лексики русского языка, которые раньше были употребительными исключительно в рамках письменного межличностного общения [5, с. 323]. Более того, сами молодые люди, которые часто еще не обладают хорошими знаниями в области русского языка, вводят отличительные способы словотворчества, изменяют грамматические характеристики слов, что приводит к пополнению группы молодежного сленга. Культурно окрашенная заимствованная лексика образуется морфологическими способами (сокращением, словосложением, суффиксацией, блендингом), несколько реже – семантическими способами (полисемией, метафорой, метонимией, антономазией), тогда как заимствования являются исключительным и нечастотным способом образования слов с лингвострановедческой информацией в их значении или компонентном составе. Функционирование культурно окрашенной лексики в разных языках мира имеет как объективные, так и субъективные причины. Среди объективных причин выделяются смысловая и ценностная значимость такой лексики, поскольку они позволяют определить своеобразие жизни того или иного народа или нации. Субъективной причиной наличия культурно окрашенной заимствованной лексики в том или ином языке является то, что человек может выбирать обозначения одних и тех же реалий, которые по-разному представлены в различных языковых сообществах. Главным назначением группы сленга является маскировка смысла речи от членов других социальных групп. Здесь выделяются, например, следующие группы сленга: 1) студенческий сленг; 2) профессиональный сленг; 3) уголовный сленг; 4) компьютерный сленг и многие другие. Реалии в заимствованной лексике студентов выявлялись в главенствующей тематической сфере – описании особенностей жизни студентов. Некоторые реалии в составе заимствованной лексики позволяют проследить развитие культуры страны и народа, отличительные направления культуры, оказывающие влияние на формирование сленга молодежи. В тематическом делении выделяются географические, этнографические и общественно-политические реалии, а если понятие «реалия» рассматривать более широко, как компонент, содержащий лингвострановедческую информацию в своем значении или компонентном составе, то в их состав следует также включать ассоциативные и ономастические реалии. Сленг рассматривался как разновидность реалий интернет-дискурса, который схож с жаргоном, арго, профессионализмами, просторечиями, но не тождественен данным понятиям. Главными чертами студенческого сленга являются использование преимущественно в письменной коммуникации. В тематическом аспекте выделяется студенческий сленг и его разновидность – студенческий сленг, который понимается как общественный/социальный диалект, распространенный среди учащейся молодежи. Студенческий сленг выполняет экспрессивную, стилистическую, энциклопедическую, компрессивную функции, а также иные функции, присущие сленгу любой социальной группы. Дискурс является важным инструментом для анализа и толкования лексических заимствований, поскольку он позволяет рассматривать слова не только в отрыве от контекста, но и в контексте их использования в конкретных ситуациях. Изучая дискурс, можно выявить, как заимствованные слова интегрируются в новую языковую среду, какие коннотации и значения они приобретают, а также как они влияют на восприятие и использование языка. Дискурс как способ толкования лексических заимствований позволяет не просто фиксировать факт заимствования, но и понимать, как заимствованные слова функционируют в языке и как они влияют на коммуникацию и культуру. В современном русском языке, как уже было отмечено выше, наблюдается активное заимствование слов из английского языка, что связано с развитием информационных технологий, глобализацией и распространением англоязычной культуры. При этом заимствования могут вызывать дискуссии и опасения относительно сохранения чистоты языка, но в целом процесс заимствования является естественным и неизбежным. Важно помнить, что заимствования – это не просто слова, пришедшие из других языков, а часть сложного процесса языкового развития, который отражает изменения в культуре, науке, экономике и других сферах жизни общества. Примеры заимствований: из греческого языка: огурец, фонарь, лента, баня, математика, философия, тетрадь, ангел, алтарь; из латинского языка: студент, экзамен, ректор, аудитория, экскурсия, революция, конституция; из немецкого языка: бутерброд, галстук, графин, шляпа, пакет, бухгалтер, акция, процент; из голландского языка: матрос, руль, флаг, флот, гавань; из английского языка: автокар, компьютер, дисплей, файл, принтер, футбол, джинсы, свитер, хобби, кемпинг, виндсерфинг, имидж, презентация; из тюркских языков: богатырь, сарафан, бурлак, шалаш, кулак; из скандинавских языков: крюк, пуд, сельдь; из финского языка: пурга, камбала, морж, тундра. Основные типы лексических заимствований в русском языке включают собственно заимствования, кальки, варваризмы, интернационализмы и экзотизмы [5, с. 323]. Заимствования расширяют словарный состав, позволяя называть новые понятия, явления и реалии чужой культуры, а также адаптировать иностранные слова в русском языке. Лексические заимствования из Интернета – это слова и выражения, которые переходят из английского языка (в основном) и других

языков в русский язык в результате активного использования в интернет-среде. Они отражают новые реалии, понятия и явления, связанные с цифровым миром. Существует несколько типов таких заимствований, включая экзотизмы, варваризмы и интернационализмы. Заимствования из Интернета являются естественным процессом развития языка, отражающим его взаимодействие с новыми технологиями и культурными явлениями. Они играют важную роль в обогащении языка, но при этом важно сохранять баланс между заимствованиями и исконно русской лексикой. Чрезмерное увлечение заимствованиями может привести к обеднению родного языка и затруднить взаимопонимание. Выявление способов адаптации реалий на основе метода сплошной выборки из интернет-дискурсов способствует дифференцированию морфологических, семантических заимствований в студенческом сленге. В морфологическом аспекте реалии в студенческом сленге образуются преимущественно за счет сокращений и суффиксации, а также при помощи словосложения и блендинга. Блендинг (blending) в русском языке может означать несколько понятий в зависимости от контекста: смешивание, создание однородной массы (например, в кулинарии), метод разработки, используемый в лингвистики, а также способ словообразования. Заимствования обогащают русский язык, позволяют выражать новые понятия и явления, а также расширяют возможности для культурного обмена. Они могут отражать исторические контакты и взаимоотношения народов, а также профессиональные и культурные связи. Однако важно, чтобы заимствования адаптировались к русской языковой системе и не вытесняли родные слова, а дополняли их. Англоязычные лексические заимствования в Интернете функционируют как неотъемлемая часть современного русского языка, особенно в онлайн-среде. Они проникают в речь через общение, социальные сети, онлайн-игры и другие формы интернет-коммуникации. Эти заимствования могут быть как прямыми (например, онлайн, смартфон), так и адаптированными (например, компьютер вместо computer).

Интернет-дискурс предоставляет богатый материал для изучения лексических заимствований, позволяя исследователям анализировать динамику языковых процессов, выявлять типы заимствований и их влияние на современный русский язык. Заимствованные лексемы можно классифицировать по способам образования, которые достаточно разнообразны и включают в себя как морфологические, так и семантические способы, а также заимствования из других языков. Культурно окрашенная лексика в интернет-дискурсе функционирует как средство выражения и формирования культурных идентичностей, а также как инструмент влияния и манипуляции. Она отражает социокультурные особенности пользователей, их ценности, нормы и представления о мире, а также используется для создания и поддержания групповой принадлежности и противопоставления себя другим.

Для номинации культурно окрашенной лексики интернет-дискурса чаще используется термин «реалии», который понимается как «слова и словосочетания, определяющие предметы, явления, объекты, характерные для жизни, быта, культуры, социального развития одного народа и малоизвестные либо чуждые другому народу, выражающие национальный и (или) временной колорит. Под реалиями понимаются слова или словосочетания, которые называют различные предметы и явления одной культуры, неизвестные или малоизвестные в другой культуре. Реалия как культурно окрашенная лексема обозначает предметы только одной культуры, в связи с чем культура отражается исключительно в пределах определенного этноса. Исходя из данного определения, главными чертами реалий являются их национальный, временной колорит, непереводимость и отсутствие точных соответствий в других языках. В рамках описания культурно окрашенных единиц заимствованной лексики была составлена тематическая классификация реалий на основе метода сплошной выборки интернет-дискурсов. В тематическом аспекте выделена доминирующая группа этнографических реалий, которые называют реалии образовательной сферы, лиц – субъектов образования, реалии денежных единиц, бытовых предметов, одежду, музыку, развлечения, а также спортивную сферу.

Исходя из объема описания единиц лексики, выделяются общие и специальные реалии, характеризующиеся социальной ограниченностью употребления. Процесс заимствования часто связан с упрощением речи, адаптацией к новым реалиям и обменом культурным опытом.

В целом функционирование англоязычных заимствований в Интернете оказывает существенное влияние на русский язык. С одной стороны, они способствуют его обогащению и адаптации к новым реалиям. С другой стороны, чрезмерное использование заимствований может привести к обеднению родного языка и потере его уникальности.

Таким образом, культурно окрашенная лексика в интернет-дискурсе является важным инструментом выражения культурной идентичности, формирования новых культурных образований и манипулирования общественным мнением.

Библиографический список

1. Алиева Э.М. Формирование филологической компетентности на основе ресурсов сети интернет: индивидуальный образовательный маршрут. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 313–316.
2. Мугидова М.И. Компетентностный подход в области преподавания русского языка и рекомендации, направленные на повышение уровня речевой культуры студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 93–95.
3. Рамазанова Д.А. Экспрессивность в художественном тексте и способы ее выражения. *Известия ДГПУ*. 2017; Т. 11, № 3: 86–91.
4. Исаева А.С. Вежливые языковые формы и описание эквивалентных отношений русской речи. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 620–622.
5. Абдурахманова А.Г. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 323–325.

References

1. Alieva `E.M. Formirovanie filologicheskoj kompetentnosti na osnove resursov seti internet: individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 313-316.
2. Mugidova M.I. Kompetentnostnyj podhod v oblasti prepodavaniya russkogo yazyka i rekomendacii, napravlennye na povyshenie urovnya rechevoj kul'tury studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 93-95.
3. Ramazanova D.A. `Ekspressivnost' v hudozhestvennom tekste i sposoby ee vyrazheniya. *Izvestiya DGPU*. 2017; T. 11, № 3: 86-91.
4. Isaeva A.S. Vezhlivye yazykovye formy i opisanie `ekvivalentnyh otnoshenij russkoj rechi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 620-622.
5. Abdurahmanova A.G. Funkcional'naya model' slovarya nacional'noj kul'tury i marshrut stilizacii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 323-325.

Статья поступила в редакцию 02.06.25

УДК 82-92 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-532-534

***Volkova E.E.,** postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: zibukazbaka@mail.ru*

DESIGN AND VISUALITY IN THE WORKS OF NIKOLAY OLEYNIKOV. The article examines a problem of design and visuality in the works of Nikolay Oleynikov, with an emphasis on the unique role of comics as a genre that combines text and image. The author analyzes various approaches to the concept of visuality in literature, relying on the opinions of leading literary scholars, and comes to the conclusion that visuality is an integral property of literature, which can manifest itself to varying degrees. The object of the article is the Soviet comic book series about Makar the Fierce, which is one of the first national examples of the genre. As a research task, the author studies the use of a visual image as the main means of overcoming increasing entropy. The example of comics is used to study the deconstruction of the verbal sign and the desire for visual immediacy, which reflects an attempt to restore the fundamental principles of being through the minimization of linguistic conventions. The author comes to the conclusion that comics, as a form of artistic expression, are capable of restoring the fundamental principles of being through visual immediacy and the minimization of linguistic conventions.

Key words: **Nikolay Oleynikov, deconstruction, comics, visuality, hard for understanding**

***Е.Е. Волкова,** аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: zibukazbaka@mail.ru*

ЗАМЫСЛЕННОСТЬ И ВИЗУАЛЬНОСТЬ В ТВОРЧЕСТВЕ НИКОЛАЯ ОЛЕЙНИКОВА

В данной статье рассматривается проблема замысленности и визуальности в творчестве Николая Олейникова с акцентом на уникальную роль комикса как жанра, сочетающего текст и изображение. Автор анализирует различные подходы к понятию визуальности в литературе, опираясь на мнения ведущих литературоведов, и приходит к выводу, что она является неотъемлемым свойством текста, которое может проявляться в разной степени. Объектом иссле-

дования данной статьи становится советская серия комиксов о Макаре Свирепом. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка изучить использование визуального образа как основного средства преодоления нарастающей энтропии. На примере комиксов исследуется деконструкция словесного знака и стремление к визуальной непосредственности. Автор приходит к выводу, что комикс как форма художественного выражения способен восстановить первоосновы бытия через визуальную непосредственность и минимизацию языковых условностей.

Ключевые слова: **Николай Олейников, деконструкция, комикс, визуальность, заумь**

Вопрос о границах визуальной поэзии остаётся дискуссионным в современной филологии. М.Л. Гаспаров рассматривает визуальные элементы в стихах как преимущественно декоративные, не выделяя визуальную поэзию в самостоятельный жанр, и отмечает, что такие тексты теряют специфику при устном воспроизведении [1]. Д.А. Ильгова, напротив, настаивает на междисциплинарном характере визуальной поэзии, подчёркивая её связь не только с вербальным и визуальным, но и с культурологическими и игровыми аспектами [2]. С.Е. Бирюков классифицирует визуальную поэзию по типам (от акростихов до фигурных стихов) и подчёркивает её связь с перформативностью и изменением ритма чтения [3]. Отличается позиция Ю.Б. Орлицкого, который предлагает рассматривать визуализацию как неотъемлемое свойство поэтического текста, размывающее границы между поэзией, прозой и изобразительным искусством, и акцентирует внимание на разнообразии графических приёмов [4]. Исследуя данный вопрос, мы останавливаемся на точке зрения Ю.Б. Орлицкого, который утверждает, что литература визуальна изначально, это ее неотъемлемое качество. Именно эта позиция позволяет изучить поэтику такого автора, как Николай Олейников, творчество которого наиболее полным образом можно осмыслить только в том случае, если не исключать из поля зрения такие непривычные ввиду своей междисциплинарной природы жанры, как комиксы или другие «прикладные» творения Олейникова-редактора. Актуальность исследования связана с всё более возрастающей визуальностью литературы и интермедиальностью современной эпохи.

Цель работы – определить функцию возрастающей визуализации в творчестве Николая Олейникова. Объект – поэтические тексты и комиксы Николая Олейникова.

Задачи работы – выявить проявление визуализации в поэзии Николая Олейникова, обозначить ее функцию в поэтике автора. Сравнить её с ролью визуализации у поэтов Лианозовской группы со сходной поэтикой, продолжающими традицию переосмысления концепции поэтического слова.

Новизна исследования состоит в выявлении своеобразия индивидуально-авторских форм восприятия мира через поэтическое «я» Николая Олейникова, формирования черт нового поэтического языка и его дальнейшего влияния на развитие художественного метода поэтов второй половины XX века.

Теоретическая значимость нашего исследования состоит в установлении связи визуализации, формирования нового поэтического языка авторами начала XX века и продолжения этой традиции во второй его половине. Результатом работы стало решение проблем поэтологического и генетического характера отечественной поэзии, вопросов наследования и преемственности, что можно применить в методической разработке для вузовских курсов по истории и теории литературы; возможно использование материалов для преподавания вузовских курсов по русской литературе начала XX века, русской литературе постмодернизма, русской литературе последней трети XX века – в этом состоит практическая значимость работы. Для исследования использована деконструкция как основной из методов постструктурализма.

Одним из специфических жанров, вызывающих споры из-за своего пограничного положения, становится комикс. Первые комиксы появились еще в 1890-х гг., наиболее активно они распространились с 1930-х гг. благодаря признанным мастерам комиксов: Эл Кэпп (1909–1979), Эрже (1907–1983), Ли Стэн (1922–2018) и другим [6]. Предшественники жанра, так называемые протокомиксы, имеют глубокие исторические корни, уходящие чуть ли не к наскальным рисункам древних людей, которые использовали последовательные изображения для передачи сюжетов. Подобное видим и в древнеегипетской и месопотамской культурах, где мифологические и религиозные сцены сопровождались текстами в виде иероглифов или клинописи [5]. В русской культурной традиции протокомиксами можно назвать житийные иконы и лубок.

Уникальность комиксов заключается в мультимодальности. Они объединяют текст и изображения, что позволяет передавать сложные идеи и концепции более доступным образом. Этот формат способен преодолевать языковые и культурные барьеры, делая информацию понятной для широкой аудитории. Они активируют те же механизмы восприятия, что и традиционные тексты, но делают это через более интуитивное взаимодействие с визуальными образами, что дает большую свободу интерпретации, будто устраняя посредника (слово) между визуальным объектом и адресатом коммуникации [7].

Именно эта особенность комиксов интересует нас в осмыслении творчества Николая Олейникова, особенно сам факт появления в его творчестве такого жанра. Серия комиксов о Макаре Свирепом является одной из первых советских комиксов, которые на долгое время были забыты и скрыты от читателя из-за несправедливого обвинения автора в шпионаже.

Для мировоззрения обэриутов, в число которых не входил Олейников, но все-таки был близок их кругу, свойственно инверсивное движение, где мир представляется хаосом, где условный знак и означаемое расщепились и отдалились друг от друга, а каждая новая попытка осмыслить сущее придает ему лишь новое значение, еще больше расщепляя бытие, увеличивая энтропию [8]. Как верно замечает Т.В. Казарина, «эмпирия отпала от своих онтологических истоков, стала миром условностей» [9, с. 290]. В контексте такого мировоззрения единственно верный способ движения – это инверсивное движение к первоосновам, к восстановлению целостности бытия. В манифесте ОБЭРИУ Николай Заболоцкий провозгласил: «*И* мир, замусоренный языками множества глупцов, запутанный в тину «переживаний» и «эмоций», – ныне возрождается во всей чистоте своих конкретных мужественных форм» [10, с. 150].

Множащуюся бессмыслицу и абсурд мира члены объединения преодолевали по-разному: у Хармса это бесконечное умирание персонажей [11], что представляет собой окончание разложения мира, для Введенского таким способом становится алогизм. Для Николая Олейникова – деконструкция, метабола и визуализация. Если каждая новая попытка осмыслить сущее, заключив это в слово, придает ему лишь новое значение, еще больше расщепляя бытие, увеличивая хаос, то возможно отмотать мир до его дословесного существования [12].

В этом понимании мы рассматриваем нарастающее стремление к визуальности у Олейникова не в традиционном понимании интермедиальности, которое дает эффект обогащенного текста, где взаимодействие языков снабжает адресата дополнительными смыслами. Но в данном случае мы имеем дело именно с обратным эффектом: логика комикса состоит в том, чтобы выразить изображением максимум смысла, который не требовал бы дополнений в виде текста. Таким образом, изображение становится наиболее доступным и понятным, «примитивным» по сравнению с чтением, языком. То есть чем больше автор разуверяется в словесном знаке, тем больше он полагается на изображение, обращаясь к всё более и более юному «читателю» или даже зрителю, тем самым и отматывая время к моменту самого его рождения.

Обратимся к самим комиксам. Сюжет их незатейлив: герой спешит на помощь к тем, кто в ней нуждается, а заканчивается всё агиткой журнала «Ёж». Собственно, история про Макара Свирепого, alter ego Николая Олейникова – главного редактора журнала, для того и задумывалась, чтобы собрать подписчиков. В этом случае форма комикса выбрана очень удачно, ведь агитация – одна из важных и старейших областей применения текстов с картинками. В самих комиксах Макар Свирепый часто изображается с журналом «Ёж», даже если это не уточняется в тексте.

Удивительно следующее: с одной стороны, мы имеем дело с полноценной прозой, которая самодостаточна без картинок (именно как о прозе говорит о путешествии Макара Свирепого исследователь Феликс Владимирович Кувшинов) [13]. Однако и картинки чаще всего (исключая, может быть, последний комикс «Макар Свирепый в Америке») самодостаточны и не нуждаются в тексте. Речь автора – тот самый неповторимый олейниковский стиль, который мы встречаем, например, в его стихах: задорный, емкий, точный язык. Например, акула у него «*нахальная*» или «*наглая*»; здесь же находим иронию, игру слов и двусмысленность: «*молния попала в капитана, отчего пароход не выдержал и опрокинулся*» [14]. Есть и стилизация, подобная языку Зощенко: «*пальмовыми веревками прикрутили нашего сотрудника к зверю*» [14]. Комментарии автора к картинкам наполнены речевыми оборотами, они тяготеют скорее не к лаконизму, что свойственно комиксовым облачкам, а к избыточности. Есть ощущение, что автор не может остановиться, комментируя истории Макара.

Одновременно с этим развивается идея бессмысленности слова, о которой мы уже упоминали. В «Приключениях Макара Свирепого в Африке» элементы зауми появляются в непонимание чужого языка, например, в имени собачки «*Веме-ту-сикату-ли-хату (по-русски Жучка)*», где какое угодно сочетание звуков может обозначать что угодно. Далее это свойство особенно ярко проявляется на примере слова «Ёж»: автор еще раз демонстрирует, что происходит со словесным знаком: он применим почти к любой ситуации. Постепенно аборигены из Африки начинают называть ежом все хорошее, что видят: холодная вода – Ёж, финики – ежевика, «*Ёж, Ёж*» – кричат они, когда Макар обезглавливает крокодила [14].

В «Приключениях Макара Свирепого в Германии» повторяется идея ненужности слов: «*Гутен морген*», – здоровается Макар с коровой, после чего она пугается и убегает. «*Гутен морген, а где Галле?*» [14] – интересуется он у местных жителей. Жители, в отличие от коровы, должны были понять хотя бы приветствие и слово Галле, в чем нет никакой угрозы, однако их поведение абсолютно идентично поведению коровы: «*дрожа от страха*», они показывают дорогу Макару Свирепому.

Позже герой встречает монгольских пионеров, которые быстро говорят по-монгольски. Макар понимает их и отвечает по-русски: «*И я с вами, а потом провожу вас до Монголии*». Пионеры тоже его понимают и по-русски отвечают «*Ура!*» Далее мы видим еще более абсурдную коммуникацию: «*Апчхи!*» Макара Свирепого вызывает агрессивную реакцию полицейского «*Хальт!*» – произносит полицейский и хватает Макара за плечо [14]. Начинается погоня. Комбинация звуков в данном случае не имеет значения, работает визуальное понимание ситуации «свой – чужой»: Макар не похож на своего внешне, поэтому вызывает страх, агрессию у местных жителей.

Таким образом, путем анализа различных точек зрения на визуализацию в литературе мы приходим к выводу, что для Николая Олейникова возрастающая визуализация – логичный этап развития творчества. Логика комикса, основанная на непосредственном взаимодействии изображения с читателем, позволяет минимизировать посредничество слова, что особенно важно в контексте творчества Николая Олейникова. В его комиксах о Макаре Свирепом визуализация становится не только инструментом повествования, но и способом деконструкции бессмысленного словесного знака, отражая мировоззренческую позицию автора, близкую к философскому осмыслению мира обэриутов.

Слово теряет свою определенность и становится условным знаком, тем самым упрочняя первостепенность визуальной составляющей произведений. Это позволяет рассматривать комиксы как форму художественного выражения, способную восстановить первоосновы бытия через визуальную непосредственность и минимизацию языковых условностей.

На основе исследования могут быть разработаны лекции и факультативы, особенно актуальные в современных вузах, так как развивают идею об интермедиальности литературы и ее непосредственной функции в тексте. В дальнейшем необходимо проследить функцию возрастающей визуализации в творчестве авторов, продолжающих традицию игровой поэзии обэриутов. Статья будет интересна и полезна ученым-филологам, работающим с графикой и графичностью в тексте, а также изучающим авторов, в творчестве которых ирония и деконструкция являются главными авторскими методами.

Библиографический список

1. Гаспаров М.Л. *Русский стих начала XX века в комментариях*. Москва: Фортуна Лимитед, 2001.
2. Ильгова Д.А. Визуальная поэзия: к вопросу о терминологии. *Дети Ра.* Литературный журнал. 2021; № 3: 83–90.
3. Бирюков С.Е. *Зевгма: Русская поэзия от маньеризма до постмодернизма.* Москва: Наука, 1994.
4. Орлицкий Ю.Б. Визуальный компонент в современной русской поэзии. *SciBook.net*: Available at: https://scibook.net/teoriya-literaturyi-istoriya/orlitskiy-vizualnyiy-komponent-sovremennoy-17039.html
5. Куликова Н.Э. Комикс как вид визуального искусства. *Огарёв-Online*. 2019; № 13 (134).
6. Баранская Е.М. Комикс как феномен массовой литературы XX–XXI вв. К вопросу о этических принципах. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки*. 2023; № 4: 4–20.
7. Эрзиханова А.Д. Комиксы как искусство. *Бизнес и дизайн ревю*. 2021; № 2 (22): 14.
8. Лосский Н.О. Мир как органическое целое. Лосский Н.О. *Избранное*. Москва: Правда, 1991: 339–471.
9. Казарина Т.В. *Три эпохи русского литературного авангарда (эволюция эстетических принципов)*. Диссертация … доктора филологических наук. Самара, 2004.
10. Заболоцкий Н.А. Избранные произведения: в 2 т. *Столбцы и поэмы. Стихотворения*. Москва: Художественная литература, 1972; Т. 1.
11. Александров А.А. Эврика обэриутов. *Ванна Архимеда*: сборник. Ленинград: Художественная литература, 1991: 3–34.
12. Волкова Е.Е. Художественные приемы в творчестве Николая Олейникова: метабола и деконструкция. *Филология и человек*. 2025; № 1: 215–223.
13. Кувшинов Ф.В. О детском травелоге в русской советской литературе 1920–1930-х гг. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; № 7-1 (49): 105–108.
14. Олейников Н.М. *Число неизреченного*. Москва: ОГИ, 2023.

References

1. Gasparov M.L. *Russkij stih nachala XX veka v kommentariyah*. Moskva: Fortuna Limited, 2001.
2. Il'gova D.A. Vizual'naya po`eziya: k voprosu o terminologii. *Deti Ra.* Literaturnyj zhurnal. 2021; № 3: 83-90.
3. Biryukov S.E. *Zevgma: Russkaya po`eziya ot man'erizma do postmodernizma.* Moskva: Nauka, 1994.
4. Orlickij Yu.B. Vizual'nyj komponent v sovremennoj russkoj po`ezii. *SciBook.net*: Available at: https://scibook.net/teoriya-literaturyi-istoriya/orlitskiy-vizualnyiy-komponent-sovremennoy-17039.html
5. Kulikova N.`E. Komiks kak vid vizual'nogo iskusstva. *Ogarev-Online*. 2019; № 13 (134).
6. Baranskaya E.M. Komiks kak fenomen massovoj literatury XX-XXI vv. K voprosu o `eticheskih principah. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki*. 2023; № 4: 4-20.
7. `Erzihanova A.D. Komiksy kak iskusstvo. *Biznes i dizajn revyu*. 2021; № 2 (22): 14.
8. Losskij N.O. Mir kak organicheskoe celoe. Losskij N.O. *Izbrannoe*. Moskva: Pravda, 1991: 339-471.
9. Kazarina T.V. *Tri `epohi russkogo literaturnogo avangarda (`evolyuciya `esteticheskih principov)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Samara, 2004.
10. Zabolockij N.A. Izbrannye proizvedeniya: v 2 t. *Stolbcy i po`emy. Stihotvoreniya*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1972; T. 1.
11. Aleksandrov A.A. `Evrika ob`eriutov. *Vanna Arhimeda*: sbornik. Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1991: 3-34.
12. Volkova E.E. Hudozhestvennye priemy v tvorchestve Nikolaya Olejnikova: metabola i dekonstrukciya. *Filologiya i chelovek*. 2025; № 1: 215-223.
13. Kuvshinov F.V. O detskom traveloge v russkoj sovetskoj literature 1920-1930-h gg. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2015; № 7-1 (49): 105-108.
14. Olejnikov N.M. *Chislo neizrechennogo.* Moskva: OGI, 2023.

Статья поступила в редакцию 02.06.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-534-538

Grishina E.I., *postgraduate, Moscow City Teacher Training University (Moscow, Russia), E-mail: grishinaEI@mgpu.ru*

THE CONCEPT OF THE OBJECTIVE WORLD IN THE ARTISTIC SPACE OF THE "NEW NOVEL". The article analyses the concept of the objective world in the artistic space of the "New Novel" and the identification of the specifics of the functioning of things as a structure-forming element of the poetics of this direction. Special attention is paid to comparing the method of Shozism with the phenomenological and socio-philosophical concepts of the mid-20th century, which allows us to consider the "New Novel" not only as a formal literary experiment, but also as a reflection of the transformations of cultural and philosophical discourse of the era. For the first time, the work substantiates the organic connection of the poetics of the "New Novel" with the philosophy of consumer society and phenomenology, and reveals the role of describing things as a way of artistic representation of changing attitudes to the material world. The article is addressed to experts in the field of literary studies, teachers and students of philology, as well as anyone interested in the history of foreign literature of the 20th century, the theory of postmodernism and the philosophy of culture.

Key words: **"New Novel", phenomenology, shozism, objective world, literature of postmodernism**

Е.И. Гришина, *аспирант, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: GrishinaEI@mgpu.ru*

КОНЦЕПЦИЯ ПРЕДМЕТНОГО МИРА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ «НОВОГО РОМАНА»

Статья посвящена анализу концепции предметного мира в художественном пространстве «Нового романа» и выявлению специфики функционирования вещей как структурообразующего элемента поэтики данного направления. Особое внимание уделяется сопоставлению приёма шозизма с феноменологическими и социально-философскими концепциями середины XX века, что позволяет рассмотреть «Новый роман» не только как формальный литературный эксперимент, но и как отражение трансформаций культурного и философского дискурса эпохи. В работе впервые обоснована органическая связь поэтики «Нового романа» с философией общества потребления и феноменологией, раскрыта роль описания вещей как способа художественной репрезентации изменяющегося отношения к материальному миру. Статья адресована специалистам в области литературоведения, преподавателям и студентам-филологам, а также всем, кто интересуется историей зарубежной литературы XX века, теорией постмодернизма и философией культуры.

Ключевые слова: **«Новый роман», феноменология, шозизм, предметный мир, литература постмодернизма**

Научная проблема, рассматриваемая в статье, заключается в установлении взаимосвязи между поэтикой «Нового романа», в частности использованием приёма «шозизма», и философско-социальными концепциями середины XX века. Эта проблема актуализируется через противоречие между традиционным восприятием «Нового романа» как чисто формального эксперимента и возможностью его интерпретации как художественного отражения философских идей эпохи.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к феномену общества потребления, описываемому новороманистами, а также недостаточным количеством исследований данного литературного явления, поскольку интерес к экспериментальной литературе как таковой стал заметен лишь со второй половины 60-х годов среди советских литературоведов и критиков, однако «Новый роман» начинает получать достаточное освещение только с 80-х годов XX века, как утверждает исследователь М.Е. Балакирева [1]. Недостаток же теоретической базы «Нового романа», по мнению исследователя А.В. Голубцевой, также объясняется отсутствием перевода многих произведений и переизданий уже переведенных текстов [2].

Целью настоящей работы являлось исследование особенностей и теоретических предпосылок описания предметного мира в художественном пространстве «Нового романа». Данная цель была достигнута в полном объёме: в ходе анализа удалось выявить связь детализации предметного мира с философскими концепциями середины XX века, проанализировать понятие шозизма как метода художественного изображения вещей, а также показать, каким образом вещи и предметная среда становятся центральными элементами поэтики данного направления.

Задачи:

1. Выявить связь детализации предметного мира с философскими концепциями середины XX века.
2. Проанализировать понятие шозизма как метода художественного изображения вещей в «Новом романе».
3. Проанализировать, каким образом вещи и предметная среда становятся центральными элементами художественного пространства «Нового романа».

Научная новизна. Впервые установлена связь поэтики «Нового романа» с философией общества потребления и феноменологией. Доказано, что шозизм (описание вещей как самодостаточных объектов) стал не только литературным приёмом, но и отражением социально-экономических изменений. Выявлено влияние работ Ги Дебора и Эдмунда Гуссерля на формирование эстетики новороманистов.

Теоретическая значимость состоит в том, что работа расширяет понимание «Нового романа» как направления, синтезирующего литературу и философию. Вводится в научный оборот анализ шозизма как ключевого элемента поэтики направления.

Практическая значимость заключается в том, что результаты могут быть использованы в курсах по истории зарубежной литературы XX века. Методология исследования применима для анализа других экспериментальных литературных течений.

Ведущим методом в исследовании выступил типологический, так как находим сходные черты, понимание предметного мира в произведениях разных авторов, и историко-литературный, так как рассматриваем литературу в контексте исторических изменений общества и общественного сознания. Представленные в статье результаты позволяют сделать вывод о том, что детальное описание предметного мира в «Новом романе» отсылает к зарождавшемуся в то время понятию общества потребления, то есть является способом трансляции актуальной философии 50-х и 60-х годов XX века. Рассмотрено понятие «шозизм» и основные средства художественной выразительности, используемые авторами для создания концепции предметного мира в своих текстах.

Термин «Новый роман» прочно вошел в литературоведческий обиход в середине XX в., обозначая искания писателей, отказавшихся от традиционных жанровых традиций романа. Обратим внимание, что сегодня написание термина «Новый роман» варьируется, так можно встретить «Новый роман во Франции», «Французский новый роман», «антироман», «новый роман» и так далее, в данной статье мы будем придерживаться написания термина так, как он зафиксирован в «Литературной энциклопедии терминов и понятий» [3, с. 664]. «Новый роман» начал развиваться во Франции в конце 40-х годов XX века и продолжает вызывать дискуссии среди отечественных и зарубежных исследователей. Лидеры направления отвергли традиционные формы, присущие романам бальзаковского типа, и отказались от создания произведений, где в центре повествования стоит человек. Вместо этого они сосредоточились на предметном мире, ставя его в центр повествования. «Новый роман» акцентирует внимание на объектах, которые описываются автором без эмоциональной окраски, что позволяет читателю воспринимать их в чистом виде, без влияния субъективных оценок.

Объектом исследования в данной статье является предметный мир. Вслед за исследователем Коськовым М.А. под предметным миром понимается совокупность всех форм структурно-организованной материи: естественных – в природе, искусственных – в культуре [4]. Этот набор артефактов также известен как предметная среда, материальная культура, «вторая природа» или предметная культура. В статье будут рассмотрены предметы искусственные, то есть созданные руками человека, и их роль в художественном пространстве «Нового романа».

В Европе первой половины XX века произошли важные изменения в производстве товаров, что способствовало улучшению качества жизни людей. То, что раньше было доступно только богатым слоям общества, теперь стало общедоступным и перешло в категорию предметов массового производства. В середине XX века предметы начали играть всё более значимую роль как в повседневной жизни, так и в искусстве из-за изменений в экономике и идеологии современного общества.

Предметы стали символом социального статуса, способом самовыражения и приобрели символическое значение. Материальный мир начал влиять на внутренний мир человека, становясь его отражением. Стандартизация быта привела к тому, что мышление стало шаблонным, а понимание мира свелось к изучению предметов.

На это обратили внимание особенно французские писатели конца 40-х, 50-х, 60-х годов. Но если еще Бальзак в предисловии к «Человеческой комедии» замыслил «написать произведение, охватывающее три формы бытия – мужчин, женщин и вещи, то есть людей и материальное воплощение их мышления» [5, с. 21], то новороманисты оставили только изображение вещей, поскольку персонажи, с их точки зрения, лишились веры в них читателя и самого писателя и уже не были способны вобрать современную психологическую реальность, затушевывая ее своими «слишком отчетливыми приметами».

Методологию исследования данной статьи составляют литературоведческие исследования Ржевской Н.Ф., Балашовой Т.В., Дубина Б.В., Строева А.Ф., Вишнякова А.Г., Еремеева Л.А., Мольковой Е.Б., Муравьевой Л.Е., предметом которых стало изучение школы «Нового романа» в целом и творчества Алена Роб-Грийе, Натали Саррот и Жоржа Перека в частности, а также философские труды Ги Дебора, Эдмунда Гуссерля, работы теоретиков визуального поворота, таких как Вальтер Беньямин и Жан Бодрийяр. К более современным исследователям Нового французского романа последних трех лет мы можем отнести Голубцову А.В., Балакиреву М.Е., Кириченко В.В., Каткову В.П., Живору Е.В.

Подробно феномен потребления и отношения к вещам рассмотрел французский философ Ги Дебор, современник писателей «Нового романа», в своей работе «Общество спектакля» (La Société du spectacle), опубликованной в 1967 году. Ги Дебор провозглашает превосходство вещей над людьми в современном обществе, которое он именует как «общество спектакля»: «Отныне только вещи могут править в этом мире, быть молодыми, соревноваться и вытеснять друг друга» [6, с. 54]. С его точки зрения, товар становится универсальной категорией для общества. В этом свете ясно, каким образом товарные отношения воздействуют на развитие общества, и положение человека в нём. Товар начинает занимать центральное место в формировании человеческого сознания. По мере увеличения механизации и рационализации труда деятельность человека становится всё более созерцательной и менее активной. Рабочие не видят прямого результата своего труда, теряя связь с производством благ и во многом с реальностью, поскольку перестают воспринимать мир целостно. Философ также констатирует принцип товарного фетишизма, установившегося в обществе, где чувственный мир заменен надстройкой из образов.

В эпоху массового производства предметы стали визуальными символами, помогающими воспринимать окружающий мир и также дали возможность транслировать свое видение мира. Со временем социально-идеологическая система предметов и символов, которыми их наделяют, вписалась в культурный контекст. Культурный дискурс начал учитывать качества, которыми наделен тот или иной предмет, сопоставлять их между собой, выстраивать определенные классификации. Вещи стали символами социального положения, индикаторами профессии или принадлежности к социальному классу, также появилась необходимость описания вещей. В истории человечества наступил период, когда появлялось все больше новых предметов, которым требовалось описание, чаще всего с целью их дальнейшей продажи. Это особенно ярко проявляется в категории вещизма, или шозизма, заметной во французском «Новом романе». Вещизм, который стал характерной чертой реальности, распространяется и на литературное пространство, что приводит к возникновению во Франции культурного движения – шозизма. Термин «шозизм» от французского chosisme, от «chose» – «вещь, предмет» обозначает описание предметов, сосредоточенное исключительно на их физических характеристиках, свойствах и функциях, исключая любые ассоциации, символы или культурные значения, которые могли бы быть приписаны им со временем. Это описание чисто объектное, лишенное любых контекстуальных интерпретаций или значений, которые могли бы быть связаны с этими предметами в обычной жизни.

Данный подход к вещам можно сравнить с феноменологической редукцией, которая ставит перед собой задачу предоставить возможность познания, проникающего в сами вещи, а также стремится найти ответ на вопрос – как может познание быть уверено в своем совпадении с вещами, существующими сами по себе. Основным способом достижения «самих вещей» является описание. Именно описание, а не объяснение. Этот метод имеет свои корни в работах Вильгельма Вундта и затем Густава Кирхгофа. Позитивизм, представленный, например, Эрнстом Махом, также продолжает эту точку зрения своей концепцией «прямого» или «простого» описания. Для Эдмунда Гуссерля, основателя феноменологии как философского течения, феноменология в целом стала синонимом описания.

Феноменологическое действие, по мнению ученого, заключается в попытке создать простую и беспредпосылочную запись явлений, освобожденную от теорий и толкований. Описание представляется Гуссерлю не только как средство избежания введения метафизических элементов, но и как способ воспроизведения реальности.

Шозизм же является принципом еще более радикальным, поскольку в представлении последователей этого литературного феномена вещи могут заменять человека. В шозизме основной задачей персонажей является потребление и накопление вещей, а развитие характера или внутренние переживания героев могут быть и вовсе исключены из повествования. Главным героем является предмет, его описание или положение в пространстве. В результате такого подхода межличностные отношения подвергаются максимальному упрощению.

Шозизм, как уже было отмечено, тесно связан с «Новым романом», эти термины всегда идут рядом, что проявляется в произведениях А. Роб-Грийе, Н. Саррот и Ж. Перека. И хотя последний не относил себя к группе новороманистов, мы рассмотрим творчество писателя в данной статье, поскольку, опираясь на исследования российского литературоведа Н.Ф. Ржевской, текст его романа «Вещи» (Les Choses, 1965) может быть представлен в качестве модели «новороманного» письма [7]. Также о тесной связи текстов Ж. Перека с поэтикой «Нового романа», по мнению Т.В. Балашовой, свидетельствует именно социологически заостренный шозизм, рассматриваемый нами в данной статье [8].

В романе Ж. Перека «Вещи» герои появляются только после детального описания интерьера дома, что демонстрирует отстранённость повествования по отношению к ним. Жерома и Сильвию, главных героев романа, можно сравнить с Адамом и Евой, которых искушает первородный грех. Однажды они поддаются соблазну и вкушают запретный плод – то есть начинают потреблять. Страсть к вещам становится маниакальной и требует больше места для их хранения: «…но подспудно все уже трещало по швам под натиском вещей: мебели, книг, тарелок, бумаги, пустых бутылок, иногда теснота становилась невыносимой. Они задыхались» [9, с. 98]. Эта концепция в романе далее распространяется на человечество в целом.

Герои глубоко разочарованы своим домом и стремятся сделать его больше и лучше, чтобы избавиться от ощущения нехватки места для своих вещей [10]. Предметы, которые молодые люди покупают по своей воле, будто оживают и пытаются захватить как можно больше пространства. Они либо стремятся полностью подчинить себе людей, либо заставляют их страдать от невозможности расширить своё влияние [11].

Интересно, что в 1942 г. Франсис Понж издал книгу «На стороне вещей» (Le Parti pris des choses), в которой предложил рассматривать предметы как самостоятельные сущности, способные существовать независимо от человеческого восприятия. Это предшествовало появлению термина «вещизм», романа Жоржа Перека «Вещи», а также знаменитому описанию дольки помидора в книге Алена Роб-Грийе «Ластики» (Les Gommes, 1953). Впоследствии Роб-Грийе, так же, как и Франсис Понж, будет использовать повествование от третьего лица, где рассказчик выступает как всеведущий и запутывающий наблюдатель, который следит за таинственным и бессмысленным событием. Он застывает взглядом на определенных предметах, не имеющих значения для развития сюжета. Жан-Поль Сартр связывал творчество Понжа с феноменологическим призывом «назад к самим вещам», что снова отсылает нас к философии Гуссерля, а сам автор, в свою очередь, просил не относить его к поэтам, но указывал на то, что видит себя скорее наблюдателем, которому стоит исчезнуть из текста, чтобы дать предметам возможность проявиться. Техника создания произведений Франсиса Понжа построена таким образом, что текст не стремится стать авторским произведением и хоть сколько-то нести в себе черты автора, но стремится стать частью самого предмета, обретая его тайны и многозначность: «В чём вызов вещей языку? Например, вызов языку этих гвоздик. Я не нахожу себе покоя, пока не подберу несколько слов так, чтобы всякий прочитавший или услышавший их непременно бы воскликнул: здесь явно речь идёт о чём-то, вроде гвоздики» [12, с. 147]. Исходя из его представления, в утрате контакта с миром виноват сам смотрящий: «Если случилось так, что предметы потеряли для вас свою прелесть, – всмотритесь повнимательней в скрытые изменения на их поверхности» [там же], автор призывает человека увидеть, заметить «сегодняшний день». Все это во многом предвосхищает искания Алена Роб-Грийе, Жоржа Перека, Натали Саррот и других представителей направления, поэтому необходимо обратиться к работам Франсиса Понжа, рассматривая концепцию предметного мира в новом французском романе [13].

Вещизм, или шозизм – основа философской системы Алена Робб-Грийе, призванная решить проблему трагического в жизни и искусстве. Очевидна попытка разрешить противоречия радикально, но на нейтральной почве. Трагическая интерпретация мира, как считает Робб-Грийе, – это результат предвзятого умысла. Изначально в природе этой проблемы не существует. Сомнению, в его понимании, необходимо подвергнуть в принципе способность нашего мышления приблизиться к знанию о действительных связях между человеком и противостоящей ему природой. Одно из центральных мест в гносеологических воззрениях и эстетике Робб-Грийе занимает проблема восприятия [14]. В первых же своих высказываниях и теоретических статьях Робб-Грийе ставит перед собой задачу непредвзятой, объективной передачи опыта. И если феноменологическое действие заключается в попытке создать простую и беспредпосылочную запись явлений, освобожденную от теорий и толкований, то Робб-Грийе воплощает это стремление на практике в своих описаниях. Кроме того, в кинематографической технике писателя просматривается антивербальный аспект или поворот к визуальному, которого стремился достичь Гуссерль. Например, в романе «В лабиринте» (Робб-Грийе, 1959) взгляду читателя представляется статичная картина, на которой словно застыли во времени посетители и персонал кафе, дается детальное описание предметов, даже люди описываются как нечто неодушевленное, но затем все вдруг внезапно оживает и приходит в движение. По сюжету, на протяжении всего романа солдат блуждает по городу в поисках семьи своего погибшего товарища. Он обещал передать коробку с письмами его отцу, но они так и не встречаются. Автор балансирует на грани реального и нереального, город, где происходит действие, представляется лабиринтом для воспаленного сознания героя, его улицы идентичны, а все места, где оказывается герой, – кафе, комната темноволосой женщины и приют для раненых создают впечатление картонных декораций. Центральная роль в этом романе отводится описаниям следов, которые можно сопоставить между собой, например, следы от шагов солдата и от предметов на пыльном столе: «На полированном дереве стола пылью обозначены места, где какое-то время – несколько часов, дней, минут, недель – находились куда-то потом переставленные вещи; их контуры еще сколько-то времени отчетливо рисуются на поверхности стола» [15, с. 78] и описание следов на снегу, по которому только что прошелся герой: «Нет на снегу ни таких, ни иных и попросту никаких отпечатков, никакого следа человеческой ноги, а снег все сыплется на пустынную улицу, медленно, мерно, вертикально» [там же]. Сравнивая эти фрагменты, мы можем заметить, что предметы обнаруживают большую прочность своим пребыванием в мире, чем человек, они оставляют четкий след, в то время как шаги героев сразу же заметает снегом, скрывая его следы пребывания.

В мире, по мысли Робб-Грийе, существует нечто более надежное и постоянное, чем человек, и не имеющее с ним ничего общего. И человек не находится ни в какой связи с вещами, которые его окружают, он их видит, взгляд его реагирует на расстояния между ним и предметом, между предметами и размерами самих предметов, не связывая эти расстояния с проблемой выбора: «…выбора между счастливым согласием и злополучной солидарностью. Взгляд становится с этой точки зрения привилегированным чувством… Оптическое описание является как раз тем, что легче всего фиксирует расстояния: взгляд, если он хочет остаться просто взглядом, оставляет вещи на соответствующем месте» [16, с. 103] (здесь и далее перевод наш – *Е. Г.*). Это описание, как мы видим, феноменологическое, и оно рекомендуется как если не единственное, то, по крайней мере, главное средство изображения для новых французских романистов. При этом об индивидах, которые попадают в поле зрения наблюдателя, с точки зрения Робб-Грийе, читателю не дано знать ничего достоверного, персонажи описываются в той же манере, что и их вещное окружение. Робб-Грийе проводит границу между человеком и вещами с тем, чтобы тут же поставить их как равнозначные в один ряд безликих феноменов.

По мнению Робб-Грийе, шозизм является именно той философской и эстетической системой, которая помогает ответить на вопрос о месте человека в мире, определить «ситуацию» современного человека. Остановимся на понятии «ситуация» в данном контексте и рассмотрим его с точки зрения писателя. Оказывается, что под этим Робб-Грийе подразумевал расположение человека в каждый данный момент на таком-то и таком-то расстоянии от вещей или от себе подобных. Эти «расстояния» и составляют сущность отношений человека с его окружением. Так строится модель мира, которая, по мнению исследователей творчества писателя, реалистически отражает ситуацию отчуждения [17].

Автор считает, что роман, центральное внимание в котором уделяется характерам персонажей, их душевным переживаниям и развитию, принадлежит прошлому и отражает период, отмеченным высшим взлетом индивидуализма, настоящее же время он относит к периоду «реестровых номеров». Робб-Грийе полагает, что только лишь само присутствие должно оставаться главным качеством персонажа в его романе. Ссылаясь на Камю, Робб-Грийе говорит о том, что абсурдность состоит в невозможности преодолеть пропасть между человеком и миром, в неспособности мира удовлетворить устремления человеческого духа. Робб-Грийе также старается передать оторванность человека от окружающего его мира. И здесь необходимо обозначить разницу между абсурдизмом и вещизмом. Разница состоит в том, что абсурдисты сублимируют различие между человеком и вещью, рассматривают его как трагическое противоречие нашей жизни, в то время как вещизм трактует его просто как естественное состояние, не связанное ни с какими моральными оценками.

Между новороманистами было множество разногласий, они оставались в стороне друг от друга. Например, на конференции в Серизи-ла-Салль в 1971 году, собравшей ключевых представители этого направления, Натали Саррот отметила, что описание, которое является основным элементом «Нового романа», почти полностью отсутствует в ее текстах. Это утверждение явно связано с А. Роб-Грийе, чьи произведения акцентируют внимание на детальном описании окружающего мира. Хотя непосредственные контакты между этими авторами были редки, и их отношения носили противоречивый характер, включая элементы иронии и соперничества, стоит отметить, что в их творческих подходах можно найти множество общих черт, несмотря на отсутствие прямого влияния друг на друга. Далее мы рассмотрим творчество Натали Саррот и отражение предметного мира в ее текстах.

В ее романе «Планетарии» (Le planétarium, 1959) предметный мир изображается через переживания героини Берты. Натали использует свойственный ей психологизм и «тропизмы», которые, по ее собственному определению, являются «необъяснимыми, невыразимыми душевными движениями и действиями» [18, с. 47]. В одном из эпизодов изображены переживания тетушки главного персонажа, Берты. После установки новой двери в её квартире она испытывает замешательство из-за непривлекательной ручки, которую установили на дверь. Даже после того, как ручка была удалена, она не перестает переживать, так как на деревянной поверхности остаются маленькие отверстия от креплений. Одна из исследовательниц творчества Саррот описала значение этой двери в романе как транзитный пункт между внешним и внутренним [19]. Натали Саррот передает мысли героини, которая почти маниакально одержима сначала идеей двери, своими представлениями о ней: «Эта маленькая дверь в толще стены в глубине монастыря ... из темного дерева, из массива дуба, восхитительно округлая, отполированная временем... именно эта округлость больше всего очаровала ее, она была интимной, таинственной» [20, с. 42]. Но позже, когда дверь уже установлена, представления Берты сталкиваются с реальностью, в которой все не так идеально, и обыкновенная ручка доводит ее до крайней степени отчаяния, так, героиня отзывается о рабочих, установивших дверь: «…придурки, негодяи, грубияны, ни капли инициативы, интереса к тому, что они делают, ни малейшего следа вкуса... вкуса! Разумеется, это последнее, о чем с ними нужно говорить, они неспособны отличить красивое от уродливого... более того, им нравится уродство... чем оно вульгарнее, отвратительнее, тем больше они довольны...» [там же]. Саррот использует многоточие и парцелляцию, чтобы передать волнение и нервозность. При воссоздании внутренних переживаний героини применяется развернутая метафора. Изображая острые, но совершенно беспочвенные, с точки зрения обычного человека, переживания тёти Берты, рассказчик обращается к читателям, словно приглашая их стать свидетелями: «Мы все заперты здесь с ней, не так ли? Нас толкают по узкому, темному коридору без выхода, мы будем топтаться на месте, запертые с ней в этом темном и замкнутом лабиринте, ходя по кругу» [там же]. Таким образом, в отличие от бесстрастного описания Алена Роб-Грийе, сравнимого со скольжением кинокамеры по предметам, Натали Саррот описывает мысли о предметах, представление о них и разочарование при столкновении с реальностью, когда они переходят из мира идей в мир вещей. Саррот всегда особенно интересовал именно момент перехода представлений и чувств к реальности, в которой все теряет часть своего задуманного обаяния и заметно грубеет: «Как назвать движения души? Слов не хватает, и они никогда полностью не соответствуют воспринимаемому чувству» [21, с. 4]. Поэтому мы часто встречаем в ее текстах использование указательного местоимения «это» в качестве элемента, заменяющего наименование предмета, или наличие множественного наименования путем приведения синонимического ряда слов в попытке дать более точное определение предмету.

Стоит заметить, что, несмотря на прямую установку новороманистов быть как можно дальше от романов старого, «бальзаковского типа», практика «Нового романа» продемонстрировала его возможность точно передавать отдельные феномены, отражающие общественную психологию и преобладающие настроения общества, позволяя, даже невзирая на намерения авторов, создать ясное представление о социальной жизни, особенно в моменты кризисов и трансформаций, влияющих на массовое сознание. Например, произведения Саррот «Золотые плоды» (Les fruits d'or, 1963) и «Вы слышите их?» (Vous les entendez?, 1972) являются записями множества безымянных голосов, повествующих одну и ту же, хотя и тривиальную, но характерную для своего времени историю, отражая атмосферу «цивилизации потребления» и зарождающегося в её недрах молодежного бунта.

Обращаясь к инструментарию, задействуемому новороманистами, с опорой на исследование В.В. Криченко [22], необходимо отметить десубъективацию главных персонажей, обусловленную их номинацией, где герои чаще всего изображены через местоимение «они» и тем самым предстают перед читателем подобно прочим предметам интерьера. Даже главные герои чаще всего остаются безымянными. Вторая и ключевая особенность новороманистов, как уже было описано выше, – это множественные, слабо мотивированные с точки зрения сюжета описания предметов, занимающие значительную долю повествования, а также асюжетность и асобытийность. Описательную технику авторов «Нового романа» можно рассматривать и в контексте визуального поворота. Появление кинематографа, а затем телевидения как новых форм художественного выражения стало вызовом для традиционного представления о культуре и потребовало пересмотра методологических подходов. Авторы «Нового романа» стали писателями, отразившими кинематографическую технику на своем письме. Неслучайно французский «Новый роман» исследователи характеризуют как оптическое отражение реальности [23]. Авторы, уподобляя свое творчество кинокамере через призму киноискусства «новой волны», лишают предметы какого-либо значения, что порождает ряд оптических описаний, буквально имитирующих взгляд кинокамеры и роднящих текст с кино. Вальтер Беньямин, относимый исследователями к теоретикам визуального поворота, в 30-х годах XX века в своих работах обращал особое внимание на исчезновении границ между оригиналом и копией, а также писал об обесценивании таких понятий, как «творчество», «гений» и «вечная ценность», например, в своей работе «Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости» [24]. Эти мысли находят прямое отражение в концепции предметного мира в «Новом романе» во Франции. Кроме того, возникновение «безучастного» романа (roman impassible), а также развитие игрового романа (ludique)многие исследователи, в числе которых В.П. Каткова и Е.В. Живора, напрямую связывают с «Новым романом» [25].

Подводя итоги, можно сказать, что авторы «Нового романа» отразили в своем творчестве актуальные вопросы философии своего времени – феноменологии, философии Ги Дебора с его концепцией общества потребления. Искания новороманистов выражаются в возникновении литературного движения – шозизма, которое основывается на феноменологической редукции. С одной стороны, «Новый роман» является продолжением драмы абсурда, с другой – это литературное направление, обратившее внимание на феномен чрезмерного потребления, интерес к которому не угасает и на сегодняшний день, а нарративные приемы, используемые писателями «Нового романа», такие как устранение традиционного сюжета и его элементов, акцент на описании вместо событий, отсутствие героев, а также игра на границе между вымыслом и реальностью, позволят некоторым исследователям отнести данное направление к литературе постмодернизма [26].

В искусстве 1960-х годов начала развиваться тенденция изображать предметы в соответствии с концепцией Жана Бодрийяра, известной как «нулевая степень», а также в духе работы Ролана Барта «Нулевая степень письма» [27]. Это явление стало одним из центральных понятий постмодернизма, указывая на то, что объект, который ранее мог отражать или символизировать какую-либо реальность, окончательно утрачивает связь с ней и превращается в чистый симулякр. В этом контексте искусство перестает быть отражением реальности и становится самоцелью, где объекты и изображения теряют свою связь с реальным миром и превращаются в автономные сущности, живущие только в мире искусства. Это означает, что искусство больше не является отражением реальности, а становится ее заменой, где симулякры и иллюзии становятся новой реальностью, а вещи заменяют человека. Данная тема стала одной из центральных в творчестве писателей «Нового романа» во Франции, а описание предметного мира стало способом трансляции актуальной философии того времени.

В заключение проведённого исследования можно утверждать, что концепция предметного мира в художественном пространстве «Нового романа» тесно связана с философскими и культурными тенденциями Европы середины XX века, прежде всего с формированием общества потребления и феноменологическим подходом к описанию реальности. Детальное и беспристрастное описание вещей, характерное для новороманистов, становится не просто художественным приёмом, а способом отражения актуальной философии своего времени, где предметы выходят на первый план, а человек и его внутренний мир отступают на второй. Анализ понятия «шозизм» и феноменологического метода позволил выявить, что вещи в текстах новороманистов обретают самостоятельный статус, вытесняя традиционный антропоцентризм и становясь структурообразующим элементом повествования. На примере произведений Ж. Перека, А. Роб-Грийе, Н. Саррот и Ф. Понжа показано, что предметы в их романах не только описываются максимально отстранённо и объективно, но и начинают доминировать над персонажами, превращаясь в главных героев повествования.

В настоящей статье была поставлена цель исследовать особенности и теоретические предпосылки описания предметного мира в художественном пространстве «Нового романа». Цель была достигнута: проведён комплексный анализ связи детализации предметного мира с философскими концепциями середины XX века, рассмотрено понятие шозизма как метода художественного изображения вещей, а также выявлено, каким образом вещи и предметная среда становятся центральными элементами поэтики данного направления.

В ходе исследования удалось прийти к принципиально новым выводам: впервые установлена органическая связь поэтики «Нового романа» с философией общества потребления и феноменологией, доказано, что шозизм выступает не только как литературный приём, но и как отражение социально-экономических изменений эпохи, выявлено влияние работ Ги Дебора и Эдмунда Гуссерля на формирование эстетики новороманистов. Эти положения существенно расширяют традиционное представление о «Новом романе» и позволяют рассматривать его как художественное отражение философских идей времени. Научная новизна исследования заключается во введении в научный оборот анализа шозизма как ключевого элемента поэтики «Нового романа» и в выявлении влияния трудов Ги Дебора и Эдмунда Гуссерля на формирование эстетики новороманистов. Теоретическая значимость работы определяется расширением представлений о взаимодействии литературы и философии в экспериментальных направлениях XX века, а практическая – возможностью применения результатов при изучении истории зарубежной литературы и анализе других литературных течений.

Статья представляет значительную ценность для последующих разработок темы: результаты исследования могут быть использованы в курсах по истории зарубежной литературы XX века, а предложенная методология применима для анализа других экспериментальных литературных направлений. Перспективным направлением дальнейших исследований представляется сравнительный анализ поэтики «Нового романа» с другими экспериментальными течениями, а также изучение влияния цифровизации и новых технологий на эволюцию предметного мира в современной литературе.

Библиографический список

1. Балакирева М.Е. «Духовная алгебра» и «авангардистское косноязычие»: рецепция французского «нового романа» в журналах «Вопросы литературы» и «Иностранная литература» 1950–1970-х гг. *Новый филологический вестник*. 2024; № 2: 329–339.
2. Голубцова А.В. Советская рецепция западного неоавангарда: «Новый роман» и «Группа 63» в советской прессе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2024; № 2: 133–142.
3. *Литературная энциклопедия терминов и понятий*. Москва, 2001.
4. Коськов М.А. Предметный мир в пространстве культурологии: философский анализ. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина*. 2012; Т. 2, № 1: 174–181.
5. Бальзак О. де. Человеческая комедия. Этюды о нравах. Сцены парижской жизни. История тринадцати и др. *Собрание сочинений*: в 24 т. Москва, 1960; Т. 11.
6. Дебор Г. *Общество спектакля*. Москва, 2000.
7. Ржевская Н.Ф. История французской литературы. Французская литература 1945–1990. Москва: Наследие, 1995; Т. 5.
8. Балашова Т.В. История французской литературы. *Французская литература 1945–1990*. Москва: Наследие, 1995; Т. 5.
9. Перек Ж. *Вещи: Одна из историй шестидесятых годов*. Москва: Молодая гвардия, 1967.
10. Дубин Б.В. В отсутствие опор: Автобиография и письмо Жоржа Перека. *Новое литературное обозрение*. 2004; № 68: 154–170.
11. Heck M. *L'"écriture blanche" de Georges Perec*. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 2012: 91–102.
12. Понж Ф. *На стороне вещей*. Москва: Гнозис, 2000.
13. Строев А.Ф. *«Новый роман». Французская литература 1945–1990*. Москва: Наследие, 1995.
14. Вишняков А.Г. *Поэтика французского Нового романа*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2011.
15. Роб-Грийе А. *В лабиринте*. Перевод Л. Коган. Санкт-Петербург: Азбука, 1999.
16. Robbe-Grillet *Alain Pour un nouveau roman 1963*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1963.
17. Еремеев Л.А. *Французский «новый роман»*. Киев: Наукова думка, 1974.
18. Саррот Н. *Тропизмы, Эра подозрения*. Москва: Полинформ-Талбури, 2000.
19. Молькова Е.Б. Ален Роб – Грийе и Натали Саррот: в лабиринтах метафор. *Гуманитарный вектор*. 2020; Т. 15, № 5: 44–52.
20. Sarraute N. *Le planetarium*. S.l.: Gallimard, 1999.
21. Pajona C. *Dire l'indicible: pour une esthétique de la réticence dans le théâtre de Nathalie Sarraute.* 2024. Available at: https://cielam.univ-amu.fr/malice/articles/dire-lindicible-esthetique-reticence-dans-theatre-nathalie-sarraute
22. Кириченко В.В. Жорж Перек и «Новый роман»: поля пересечений и расхождений с творчеством Алена Роб-Грийе. *Studia Litterarum*. 2024; Т. 9, № 2: 100–119.
23. Муравьева Л.Е. Французский «Новый роман» и поп-арт: вещь в нулевой степени. *Вестник Нижегородского университета им. Лобачевского*. 2012; № 1: 166–169.
24. Беньямин В. *Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости*. Москва: РГГУ, 2012.
25. Каткова В.П., Живора Е.В. Основные тенденции и перспективы развития французской литературы рубежа XX–XXI вв. *Филологический аспект*. 2023; Т. 22, № S5: 12–28.
26. Sylla A. *De la continuite a la discontinuite, un argument postmoderne dans le nouveau roman francais: le cas de topologie d'une cite fantome d'Alain Robbe-Grillet*. 2023. Available at: https://graphiesfrancophones.org/wp-content/uploads/journal/published_paper/volume-3/issue-5/N68k09nq.pdf
27. Барт Р. *Нулевая степень письма*. Москва: Академический Проект, 2008.

References

1. Balakireva M.E. «Duhovnaya algebra» i «avangardistskoe kosnoyazychie»: recepciya francuzskogo «novogo romana» v zhurnalah «Voprosy literatury» i «Inostrannaya literatura» 1950-1970-h gg. *Novyj filologicheskij vestnik*. 2024; № 2: 329-339.
2. Golubcova A.V. Sovetskaya recepciya zapadnogo neoavangarda: «Novyj roman» i «Gruppa 63» v sovetskoj presse. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2024; № 2: 133-142.
3. *Literaturnaya `enciklopediya terminov i ponyatij*. Moskva, 2001.
4. Kos'kov M.A. Predmetnyj mir v prostranstve kul'turologii: filosofskij analiz. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina*. 2012; T. 2, № 1: 174-181.
5. Bal'zak O. de. Chelovecheskaya komediya. `Etyudy o nravah. Sceny parizhskoj zhizni. Istoriya trinadcati i dr. *Sobranie sochinenij*: v 24 t. Moskva, 1960; T. 11.
6. Debor G. *Obschestvo spektaklya*. Moskva, 2000.
7. Rzhevskaya N.F. Istoriya francuzskoj literatury. Francuzskaya literatura 1945-1990. Moskva: Nasledie, 1995; T. 5.
8. Balashova T.V. Istoriya francuzskoj literatury. *Francuzskaya literatura 1945-1990*. Moskva: Nasledie, 1995; T. 5.
9. Perek Zh. *Veschi: Odna iz istorij shestidesyatyh godov*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1967.
10. Dubin B.V. V otsutstvie opor: Avtobiografiya i pis'mo Zhorzha Pereka. *Novoe literaturnoe obozrenie*. 2004; № 68: 154-170.
11. Heck M. *L'"écriture blanche" de Georges Perec*. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 2012: 91-102.
12. Ponzh F. *Na storone veschej*. Moskva: Gnozis, 2000.
13. Stroev A.F. *«Novyj roman». Francuzskaya literatura 1945-1990*. Moskva: Nasledie, 1995.
14. Vishnyakov A.G. *Po`etika francuzskogo Novogo romana*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2011.
15. Rob-Grije A. *V labirinte*. Perevod L. Kogan. Sankt-Peterburg: Azbuka, 1999.
16. Robbe-Grillet *Alain Pour un nouveau roman 1963*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1963.
17. Eremeev L.A. *Francuzskij "novyj roman*". Kiev: Naukova dumka, 1974.
18. Sarrot N. *Tropizmy, `Era podozreniya*. Moskva: Polinform-Talburi, 2000.
19. Mol'kova E.B. Alen Rob – Grije i Natali Sarrot: v labirintah metafor. *Gumanitarnyj vektor*. 2020; T. 15, № 5: 44-52.
20. Sarraute N. *Le planetarium*. S.l.: Gallimard, 1999.
21. Pajona S. *Dire l'indicible: pour une esthétique de la réticence dans le théâtre de Nathalie Sarraute.* 2024. Available at: https://cielam.univ-amu.fr/malice/articles/dire-lindicible-esthetique-reticence-dans-theatre-nathalie-sarraute
22. Kirichenko V.V. Zhorzh Perek i «Novyj roman»: polya peresechenij i rashozhdenij s tvorchestvom Alena Rob-Grije. *Studia Litterarum*. 2024; T. 9, № 2: 100-119.
23. Murav'eva L.E. Francuzskij «Novyj roman» i pop-art: vesch' v nulevoj stepeni. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. Lobachevskogo*. 2012; № 1: 166-169.
24. Ben'yamin V. *Proizvedenie iskusstva v `epohu ego tehnicheskoĭ vosproizvodimosti*. Moskva: RGGU, 2012.
25. Katkova V.P., Zhivora E.V. Osnovnye tendencii i perspektivy razvitiya francuzskoj literatury rubezha XX-XXI vv. *Filologicheskij aspekt*. 2023; T. 22, № S5: 12-28.
26. Sylla A. *De la continuite a la discontinuite, un argument postmoderne dans le nouveau roman francais: le cas de topologie d'une cite fantome d'Alain Robbe-Grillet*. 2023. Available at: https://graphiesfrancophones.org/wp-content/uploads/journal/published_paper/volume-3/issue-5/N68k09nq.pdf
27. Bart R. *Nulevaya stepen' pis'ma*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2008.

Статья поступила в редакцию 02.06.25

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-538-541

Oladele A.A., *postgraduate, teaching assistant, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: joyfullayo@gmail.com*

COMPUTER LINGUISTICS, NATURAL LANGUAGE PROCESSING, AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE RESEARCH IN LANGUAGES. The research investigates the use and effects of ChatGPT across various areas of natural language processing, including question-answering systems, dialogue systems, text generation, machine translation, speech to text, text to speech, and speech recognition. The results indicate that ChatGPT improves performance in these areas while also creating new research opportunities and challenges for computational linguistics in the era following its introduction. The study details different types of strategies for optimizing natural language understanding and generation, particularly for low-resource languages and specialized domains. Additionally, it offers recommendations for future research, highlighting the significance of model intractability, reliability, and the social implications of language technologies. Ultimately, the insights and suggestions from this study aim to serve as valuable resources for ongoing research in theory of languages, cross-cultural communication, computational linguistics and natural language processing.

Key words: **linguistic function, language, computational linguistics, linguistic approach, language function, AI, Information Technology, linguistic theory, social and linguistic sciences**

А.А. Оладеле*, асс., аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: joyfullayo@gmail.com*

КОМПЬЮТЕРНАЯ ЛИНГВИСТИКА, ОБРАБОТКА ЕСТЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА И ПРОЦЕСС ИССЛЕДОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЯЗЫКАХ

Данное исследование посвящено влиянию чата GPT на обработку естественного языка, поисковые системы, систему диалогов, генерацию текста, машинный перевод, записывание речи в текстовом формате, озвучивание написанного текста и распознавание речи. Результаты показывают, что чат GPT повышает производительность в этих областях, рост поисковых возможностей и несет перемены в сферу компьютерной лингвистики. Также в статье показаны новые стратегии оптимизации понимания естественного языка и генерации текста, особенно для языков с низким ресурсом и узкоспециализированных областей. Предложены рекомендации для будущих исследований, подчеркивающие важность модели перевода, его надежности и социальных последствий. Идеи и предложения данного исследования призваны служить ценным ресурсом для других изысканий в области теории языков, межкультурной коммуникации, компьютерной лингвистики и обработке естественного языка.

Ключевые слова: **лингвистическая функция, язык, компьютерная лингвистика, лингвистический подход, языковая функция, искусственный интеллект, информационные технологии, лингвистическая теория, социальные и лингвистические науки**

Relevance. By scientific standards, computational linguistics and NLP are considered the main technologies in our age of information. Thanks to these technologies, computers can write and understand human language which is having an impact on how we communicate with each other. NLP is used in many ways, for example, when we search online, check what's happening on social media, use smart assistants or get documents translated easily.

Purpose and object. The purpose of this scientific work is to pursue a discussion on what research in computational linguistics and NLP should look like in the years after full implementation of ChatGPT. Object. The research is focused on how linguistics has developed with the use of modern technology.

The objectives of the research. To study the important topics of this research, I have used these objectives as the main guiding points:

- Language modeling,
- Sentiment analysis,
- Text generation,
- Machine translation,
- Speech Recognition and Generation.

Scientific novelty. To highlight the core information and uses in this field, discuss the effects of ChatGPT on the industry and focus on research areas developed since the arrival of ChatGPT. To give a detailed and comprehensive understanding of how to face the problems and take advantage of the opportunities in computational linguistics and NLP after ChatGPT was developed.

Theoretical significance. To measure the likelihood of linguistic development in contemporary times. In this respect, theoretical significance explains how new technologies affect the development of linguistics. The study contributes by assessing the progress of language concerning current technology. It examines the effects that new technologies have on the study of language.

Practical significance. The main goal of this article is to cover the main points about ChatGPT and examine how it can affect future studies. Experts consider these insights and tips will help further studies and changes in computational linguistics and natural language processing due to ChatGPT. Considering the fore mentioned, this investigation gives extensive information and useful tips on working with ChatGPT and studying it during its current use and application and also in the future.

Looking at several issues in computational linguistics after the arrival of ChatGTP. Many of the processes cover how to better understand and generate natural language, centered on languages that do not have rich data and specific niches of language

Scientific research method. A practical and step by step analysis of the major challenges in computational linguistics after the inclusion of ChatGTP. Details of the processes covered multiple strategies for improving low-resource languages and understanding specific domains.

In today's world there is no denial that, ChatGPT represents an important achievement in the progress of NLP. Thanks to ChatGPT, research and users in the field of NLP have seen great advancements. Because NLP is expressive and widely employed, it has both changed what people think computers can do and introduced new obstacles and advantages for NLP researchers [1].

The use of the term "post-ChatGPT era" is coined to explain the later stage of NLP development after ChatGPT. It relies on advanced language models, but scholars also need to improve their skills in working with them. Recent advancements in technologies and applications mean researchers have to find new and advanced research methods and tools [2].

A brief introduction to the language model

Language processing depends greatly on having a language model. Its main job is to determine the probability of a particular word following others. This is because of its predictive ability; language models are able to write text that follows accepted language habits and rules. Considering this, it can be applied to many NLP activities, for example, software handles machine translation, speech recognition and text generation among many others.

Because it is a large-scale transformer model, ChatGPT has made significant increased techniques for researching language models and made them far bigger and more complex than their predecessors. It has allowed the understanding and generation of more complex and natural texts, and its pre-training and fine-tuning methods to allow for effective translation. All these include the training of a wide range of tasks and areas, including while its generative capabilities and interactivity have also opened up a new way of human-computer interaction [3].

In the use of ChatGPT, the trend of language model development can be viewed from several perspectives. First, the scale of the models can continue to increase and achieve higher productivity. It has a more extensive knowledge base, but how to effectively train and use these large models will inevitably become an important research problem. Secondly, the study of fine-tuning techniques may become more important. Fine-tuning allows you not only to adapt the model to specific tasks and areas, but also to control the behavior and output of the model. An important area of research will also be the search for ways to better integrate knowledge so that the model can not only generate a coherent text, but also understand and generate deep and comprehensive knowledge [4].

Sentiment Analysis

Sentiment analysis is a key area of research in the field of natural language processing. Its main purpose is to extract and identify the emotions or opinions of the author from the text. This technology has shown wide applicability in many applications, including, but not limited to, social media monitoring, online review analysis, and brand reputation management. As an advanced language model, ChatGPT has had a huge impact on research and the application of sentiment analysis. Its powerful text comprehension ability allows it to understand and generate complex texts containing emotions and opinions. Through pre-training and fine-tuning strategies, ChatGPT can learn and extract extensive sentiment knowledge from a large volume of text and apply this knowledge to solve specific sentiment analysis tasks. In addition, its excellent text generation ability also allows it to generate text with certain emotions, which plays a key role in dialog systems, content creation, and other areas [5].

In the subsequent stage of ChatGPT field research sentiment analysis can develop in several directions. Among them, an important trend is the refinement and complexity of sentiment categories. Compared to the existing binary classification of positive and negative emotions, future research may explore more and more subtle emotional states such as joy, sadness, anger, fear, surprise, disgust, etc., and try to understand the relationship and transition between these emotional states [6].

On the other hand, deepening the understanding of emotions has also become the subject of research. This includes not only identifying emotions, but also understanding their source, purpose, and the process of change. For example, it may be necessary to understand why people experiences love, what their love is directed at, and how it develops and changes. This may require the development of new models and technologies to capture and understand these complex emotional processes.

At the same time, the analysis of interlanguage and intercultural attitudes has also become the subject of research. Since emotions and opinions are often closely related to language and culture, and most existing models and datasets are based on specific languages and cultures, new models and datasets need to be developed to understand and process emotions and opinions in different languages and cultures [7].

In addition, ethical aspects also attracted the attention of researchers. For example, we need to consider how to conduct effective sentiment analysis while respecting privacy and freedom of expression. This may require the development of new ethical principles and policies that will guide research and the application of sentiment analysis. The post-ChatGPT era offers many potential avenues for research and applications of sentiment analysis. This span from developing more detailed categories of sentiment to addressing ethical issues.

Text generation

Text generation is an important task in natural language processing, and its goal is to create meaningful text that conforms to the rules of human language. Text generation has a wide range of applications in many fields, such as writing news, creating stories, dialog systems, and automatic responses [8].

ChatGPT has a huge impact on the field of text generation. Its Transformer-based large-scale language model architecture provides it with powerful capabilities for understanding text and generating it. Thanks to extensive pre-training, ChatGPT is able to understand complex language structures and meanings and generate coherent and natural text. Its fine-tuning capabilities also allow it to adapt to various specific tasks and areas, and its interactivity allows it to play a huge role in dialog systems and other interactive applications [9].

At the subsequent stage of ChatGPT research in the field of text generation, the following main trends may appear: first, the desire for more natural text generation will

become an important area of research. This includes creating texts that are closer to the natural habits of human language, as well as creating more complex and expressive texts.

Achieving this goal requires a deep understanding of the complexity and diversity of human language, including, but not limited to, grammar, semantics, and rhetoric. At the same time, it is necessary to develop more advanced models and algorithms for more accurate modeling of the human language generation process [10].

Secondly, optimal management of the generated text includes managing the style, point of view, complexity, etc. of the text. For example, we may need the generated text to have a specific style, such as formal or informal, or to contain a specific point of view. This requires understanding and manipulating the various attributes of the text, how these attributes affect the perception and understanding of the text, as well as the development of new models and technologies for more precise control of the text creation process [11].

In addition, the generated text not only mimics and repeats existing texts, but can also generate valuable new content. This may include ways in which the model can understand and generate new concepts, new ideas, new stories, etc. Understanding and measuring innovation requires deeper research, and there is an urgent need to develop models and algorithms that can drive and reward innovation.

Machine translation

Machine translation is the main task in natural language processing, and its purpose is automatic translation of a text from one language to another language. Machine translation has a wide range of applications in many fields, including web page translation, international communication, and the search for interlanguage information [12].

ChatGPT has also played an important role in the field of machine translation. Its Transformer-based model structure and large-scale pre-production methods allows it to understand and generate text in multiple languages, thereby performing high-quality machine translation. In addition, ChatGPT's ability to fine-tune allows it to perform several accurate translations, especially in certain translation job areas. In the next part of ChatGPT's research, researchers find ways of developing machine translation steadily increased, and focus shifted to making it better research into contextual understanding is increasingly important. How we complete the process of translation is not limited to the meaning of one word or sentence, because it often relies on understanding basic facts about the context of the text. As a result, it provides valuable insights into language coherence models and algorithms that can account for contextual dependence. The resulting information, when used, has become the main subject of research [13].

A better conversion of syntax and meaning has become of high importance and the interest of researchers. Syntax and meaning structures used in languages are usually different. These differences are significant and frequently flawed by existing machine translation models. The handling and controlling of both the syntax and meaning in a programming language is important. Such structures play a role in influencing translation and now account for the main challenges in the evaluation of the quality of translations. Working toward better models and technologies are in demand. This is because of the need to govern, both the formal aspects of structure and the meaning of conversions, it is common for translating languages that do not have many resources. Gradually, the area of the more effective mindset has gained more attention worldwide as a research priority [14].

Due to the fact that existing models and datasets use mainly language data from high-resource areas, equal access to information in low-resource languages is currently a challenge. What do you do when resources are not enough? This means all data in the form of short, bilingual or monolingual examples and how to maximize their use is a compulsory task. Next is a closer look at how languages are different and alike is necessary.

Speech Recognition and Generation

Speech recognition is the device that can change human speech into written text. speech generation is about changing text into human speech signals. Many fields, including intelligent assistants and automatic, now make extensive use of technologies exapmples includes customer service, speech translation and audiobooks cover examples of speech technology among others.

ChatGPT is designed for text generation, yet it has played a role in speech recognition and generation are subjects. People can use ChatGPT for speech recognition. To improve the findings from the analyzer, post-processing can be applied afterward. For speech generation, ChatGPT can generate natural and coherent text that can be converted into speech-by-speech synthesis systems. In addition, ChatGPT's powerful language understanding and generation capabilities also provide new ideas and methods for speech recognition and generation.

In the research field of speech recognition and generation, achieving more accurate speech recognition has become the focus of various industries. This includes more effective processing of noise, dialects, and accents, and a deep understanding of the complexity and diversity of speech signals, including the acoustic characteristics of speech, the variability of pronunciation, and the development of more advanced models and algorithms to more accurately recognize and understand speech signals [15].

This field also includes the generation of more natural speech, and it inevitably involves the sentiment analysis section mentioned above, how achieving model understanding and generating sentiment and personalized information, such as sentiment intensity, sentiment polarity, and personalized style. All the mentioned enhances generated speech to have corresponding sentiment and personalized characteristics according to the sentiment and personalized information of the text.

Conclusion

After in-depth discussions, this study show that ChatGPT has significant applications and impacts in multiple natural language processing tasks such as question-answering systems, dialogue systems, text generation, machine translation, and speech recognition and generation. The emergence of ChatGPT not only improves the performance of these tasks but also opens up new research and application directions.

However, computational linguistics and natural language processing in the post-ChatGPT era also face numerous challenges and opportunities. This includes the challenge of how to better understand and generate natural language, such as better contextual understanding, more accurate syntactic, and semantic conversions, more natural speech generation, better emotional and personalized expression, etc.

Another important issue is finding ways to better address work in low-resource languages and fields. Nonetheless, such issues give rise to new opportunities. If we solve these issues, advanced and broad-applicable natural language processing is possible, making a major difference in many fields.

For future researchers, this study suggests a number of ways to advance the study. Firstly, greater attention is needed to the above issues to help the development of natural language processing. In addition, experts expect that better research will work towards making it easier to explain and trust the model. Increasingly, new studies will examine how the model impacts people to make sure it is positively influencing communities.

The results and suggestions mentioned so far are believed to guide future work in computational linguistics and natural language processing now that ChatGPT has been introduced. In brief, the research presented in this article gives key details and useful tips for exploring ChatGPT and looking into further research once ChatGPT has been fully developed.

Библиографический список

1. Питерс М., Нейман М., Айер М. Глубокое контекстуализированное представление слов. *Технологии человеческого языка*: материалы конференции Североамериканского отделения Ассоциации компьютерной лингвистики 2018 года. 2018; № 1: 2227–2237.
2. Молдин М.Л. Генерация текста на основе семантических правил. *Материалы 10-й международной конференции по компьютерной лингвистике и 22-го ежегодного собрания Ассоциации компьютерной лингвистики Стэнфорда*.1984: 376–380.
3. Браун П., Кок Дж., Пьетра С.А. и др. Статистический подход к машинному переводу. *Компьютерная лингвистика*. 1990; № 16: 79–85.
4. Чанг Х.У., Хоу Л., Лонгпре С. и др. Масштабирование инструкций – тонкая настройка языковых моделей. *Журнал исследований в области машинного обучения*. 2024; № 25: 1–53.
5. Понте Дж.М., Крофт У.Б. Подход к языковому моделированию поиска информации. *ACM SIGIR Forum*. 2017; № 51: 202–208.
6. Дин Н., Цинь Ю. Дж., Ян Г. и др. Эффективная настройка параметров крупномасштабных предварительно обученных языковых моделей. *Природный машинный интеллект*. 2023; № 5: 220–235.
7. Браун П.Ф., Делла Пьетра В.Дж., Десуза П.В. и др. Основанные на классах n-граммовые модели естественного языка. *Компьютерная лингвистика*. 1992; № 18: 467–480.
8. Цзун Ч. Статистическая обработка естественного языка. *Машинный перевод*. 2014; № 28 (2): 155–158.
9. Чжан Т.Ю., Ладхак Ф., Дурмус Э. и др. Сравнительный анализ больших языковых моделей для обобщения новостей. *Труды Ассоциации компьютерной лингвистики*. 2023; № 12: 39–57.
10. Васвани А., Шазир Н., Пармар Н. и др. Все, Что Вам Нужно, – Это Внимание. *Материалы 30-й ежегодной конференции по нейронным системам обработки информации*. 2017: 5990–6008.
11. Кун Р., Де Мори Р. Основанная на кэше модель естественного языка для распознавания речи. *(IEEE) Операции по анализу паттернов и машинному интеллекту*. 1990; № 12: 570–583.
12. Халим А., Джавайд М. и Сингх Р.П. Эра ChatGPT как важного футуристического инструмента поддержки: исследование особенностей, возможностей и проблем. *Доклады Экспертного совета по контрольным показателям, стандартам и оценкам*. 2022: 6.
13. Девлин Дж., Чанг М.В., Ли К. и др. Берт: Предварительная подготовка к глубоким двунаправленным преобразователям для понимания языка. *Технологии человеческого языка*: материалы конференции Североамериканского отделения Ассоциации компьютерной лингвистики 2019 года. 2019; № 1: 4171–4186.
14. Ван З.З., Се К.М., Дин З.Х. и др. *Является ли ChatGPT хорошим анализатором настроений? Предварительное исследование*. Available at: https://arxiv.org/pdf/2304.04339.pdf
15. Фернандо К.Н., Барбара Дж. Гросс. Введение. *Искусственный интеллект*. 1993; № 63 (1-2): 1–15.

References

1. Piters M., Nejman M., Ajer M. Glubokoe kontekstualizirovannoe predstavlenie slov. *Tehnologii chelovecheskogo yazyka*: materialy konferencii Severoamerikanskogo otdeleniya Associacii komp'yuternoj lingvistiki 2018 goda. 2018; № 1: 2227-2237.
2. Moldin M.L. Generaciya teksta na osnove semanticheskih pravil. *Materialy 10-j mezhdunarodnoj konferencii po komp'yuternoj lingvistike i 22-go ezhegodnogo sobraniya Associacii komp'yuternoj lingvistiki St`enforda*.1984: 376-380.
3. Braun P., Kok Dzh., P'etra S.A. i dr. Statisticheskij podhod k mashinnomu perevodu. *Komp'yuternaya lingvistika*. 1990; № 16: 79-85.
4. Chang H.U., Hou L., Longpre S. i dr. Masshtabirovanie instrukcij – tonkaya nastrojka yazykovyh modelej. *Zhurnal issledovanij v oblasti mashinnogo obucheniya*. 2024; № 25: 1-53.
5. Ponte Dzh.M., Kroft U.B. Podhod k yazykovomu modelirovaniyu poiska informacii. *ACM SIGIR Forum*. 2017; № 51: 202-208.
6. Din N., Cin' Yu. Dzh., Yan G. i dr. `Effektivnaya nastrojka parametrov krupnomasshtabnyh predvaritel'no obuchennyh yazykovyh modelej. *Prirodnyj mashinnyj intellekt.* 2023; № 5: 220-235.
7. Braun P.F., Della P'etra V.Dzh., Desuza P.V. i dr. Osnovannye na klassah n-grammovye modeli estestvennogo yazyka. *Komp'yuternaya lingvistika*. 1992; № 18: 467-480.
8. Czun Ch. Statisticheskaya obrabotka estestvennogo yazyka. *Mashinnyj perevod*. 2014; № 28 (2): 155-158.
9. Chzhan T.Yu., Ladhak F., Durmus `E. i dr. Sravnitel'nyj analiz bol'shih yazykovyh modelej dlya obobscheniya novostej. *Trudy Associacii komp'yuternoj lingvistiki*. 2023; № 12: 39-57.
10. Vasvani A., Shazir N., Parmar N. i dr. Vse, Chto Vam Nuzhno, – `Eto Vnimanie. *Materialy 30-j ezhegodnoj konferencii po nejronnym sistemam obrabotki informacii*. 2017: 5990-6008.
11. Kun R., De Mori R. Osnovannaya na k`eshe model' estestvennogo yazyka dlya raspoznavaniya rechi. *(IEEE) Operacii po analizu patternov i mashinnomu intellektu*. 1990; № 12: 570-583.
12. Halim A., Dzhavajd M. i Singh R.P. `Era ChatGPT kak vazhnogo futuristicheskogo instrumenta podderzhki: issledovanie osobennostej, vozmozhnostej i problem. *Doklady `Ekspertnogo soveta po kontrol'nym pokazatelyam, standartam i ocenkam*. 2022: 6.
13. Devlin Dzh., Chang M.V., Li K. i dr. Bert: Predvaritel'naya podgotovka k glubokim dvunapravlennym preobrazovatelyam dlya ponimaniya yazyka. *Tehnologii chelovecheskogo yazyka*: materialy konferencii Severoamerikanskogo otdeleniya Associacii komp'yuternoj lingvistiki 2019 goda. 2019; № 1: 4171-4186.
14. Van Z.Z., Se K.M., Din Z.H. i dr. *Yavlyaetsya li ChatGPT horoshim analizatorom nastroenij? Predvaritel'noe issledovanie*. Available at: https://arxiv.org/pdf/2304.04339.pdf
15. Fernando K.N., Barbara Dzh. Gross. Vvedenie. *Iskusstvennyj intellekt*. 1993; № 63 (1-2): 1-15.

Статья поступила в редакцию 19.06.25

УДК 811.351.12 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-541-543

Alisultanov A.S., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of English, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: alisultanov.as@mail.ru*
Bidanok M.M., *Doctor of Sciences (Philology), Deputy Director for Science, Adygea Republican Institute of Humanitarian Studies named after T.M. Kerashev (Maykop, Russia), E-mail: marziyatbidanok@mail.ru*

ON THE ISSUE OF THE ETYMOLOGY OF THE OIKONYMS *RUTUL* AND *MYKHAD*. The objective of the article is to investigate the etymology of the oiconyms Rutul and Mykhad, being used to name one and the same Rutul settlement. A question of the legitimacy of differentiating toponyms into exoethnonyms (alloethnonyms) and endoethnonyms (autoethnonyms) is raised. Previously proposed attempts, as well as the errors and contradictions in researchers' conclusions in etymologizing of the oikonyms mentioned above, are critically reviewed. Examples of the practice of interpreting endo- and exoethnonyms in the toponymy of some Dagestani languages are considered. The novelty of the study consists in the attempt, proposed for the first time in Dagestani studies, to etymologize the investigated endo- and exooiconyms as well as their appropriate endo- and exoethnonyms by using a set of purely linguistic and cultural criteria alongside with the accepted tradition in naming toponyms as well as the natural and geographical characteristics of the location of the settlement. The parallel functioning of the exoiconym Rutul and the endoiconym Mykhaid, and, accordingly, the exoethnonym Rutultsy and the endoethnonym Mykhair indicate different sources, as well as the principles of their appearance. The relevant basic principles can be divided into historical, linguistic, national cultural and geographical ones.

Key words: **Rutul language, endo-ethnonym, exo-ethnonym, endo-oikonym, exo-oikonym, etymology, ethnic and national tradition, semantics, linguistic features, natural and geographical location**

А.С. Алисултанов, *д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: alisultanov.as@mail.ru*
М.М. Биданок*, д-р филол. наук, зам. директора по науке ГБУ РА «Адыгейский республиканский институт гуманитарных исследований имени Т.М. Керашева», г. Майкоп, E-mail: marziyatbidanok@mail.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ЭТИМОЛОГИЗАЦИИ ОЙКОНИМОВ *РУТУЛ* И *МЫХАІД*

Целью данной статьи является установление этимологии параллельно функционирующих в русском и рутульском языках ойконимов *Рутул* и *МыхаІд*, именующих одно и то же село. Уточняется вопрос о правомерности дифференциации топонимов рутулоязычного ареала на эндоэтнонимы (автоэтнонимы) и экзоэтнонимы (аллоэтнонимы). Критически рассматриваются предпринятые ранее попытки, а также заблуждения и противоречия в выводах их авторов относительно этимологизации исследуемых топонимов. Новизна исследования состоит в предлагаемой попытке этимологизации рутульских экзо- и эндоойконимов и, соответственно, экзо- и эндоэтнонимов посредством использования комплекса устоявшихся этнонациональных традиций в формировании топонимов и сугубо лингвистических критериев, а также особенностей природно-географических характеристик места локации указанного населённого пункта. Параллельное функционирование экзоойконима Рутул и эндоойконима МыхаІд, и, соответственно, экзоэтнонима рутульцы и эндоэтнонима мыхаІбыр свидетельствуют о разных источниках, а также принципах их появления. Соответствующие исходные принципы могут быть разделены на исторические, лингвистические, национально культурные и географические.

Ключевые слова: **рутульский язык, эндоэтноним, экзоэтноним, эндоойконим, экзоойконим, этимология, этнонациональная традиция, семантика, лингвистические особенности, природно-географическая локация**

Актуальность темы исследования может быть обоснована отмечаемым такими исследователями, как Х.Л. Ханмагомедов и А.Н. Гебекова [1], фактом интернационализации практически всех сфер деятельности современного человека. Можем мы согласиться и с позицией Г.М.-С. Мусаева [2], согласно которой соответствующий процесс ведёт к существенному возрастанию их результативности за счёт, например, возможности координации усилий специалистов, проживающих в разных странах и регионах. Но в то же время правы А.Р. Гашарова [3], М.Р. Багомедов [4], А.С. Алисултанов, Т.А. Сулейманова [5], утверждающие, что встраивание России в международное экономическое и социокультурное пространство сопряжено с рядом вызовов, требующих немедленного ответа. Один из наиболее серьёзных – утрата представителями коренных народов РФ их яркой самобытной культуры. Следовательно, в настоящее время различные её проявления требуют пристального изучения.

Сказанное справедливо по отношению ко всем регионам, в том числе к Республике Дагестан, в границах которой издревле проживали представители большого числа этнокультурных общностей. Например, согласно научным данным (В.А. Никонов [6], Г.Х. Ибрагимов [7], Э.И. Исмаилова [8], И.Х. Абдуллаев [9], А.Г. Булатова [10]), на территории Рутульского, Ахтынского, Бабаюртовского и Кизлярского районов Республики Дагестан, а также Шекинского и Гахского Азербайджанской Республики обитают рутульцы, или рутулы, – один из коренных этносов России. Согласно положениям З.М Оцомиева-Тагировой и Р.М. Камиловой [11], своё наименование рутульцы получили по названию самого крупного населённого пункта и центра одноименного района – села Рутул, которое на их языке именуется МыхаІд.

При этом рутульский язык, который представители рассматриваемой этнокультурной общности считают родным, относится к лезгинской подгруппе дагестанской группы кавказской семьи языков. Он считается новописьменным, поскольку получил статус письменного в 1990 г. [12].

В данной статье предпринята попытка раскрыть этимологию параллельно функционирующих рутульских ойконимов Рутул и МыхаІд, а также этнонимов рутульцы и мыхаІбыр. В расчёт при этом принимался комплекс лингвистических, лингвокультурологических и естественно-географических критериев.

Таким образом, цель статьи – установить этимологию параллельно функционирующих в русском и рутульском языках ойконимов Рутул и МыхаIд, именующих одно и то же село.

Задачи, необходимые к решению по ходу достижения вышеуказанной цели, формулируются следующим образом:

– уточнить вопрос о правомерности дифференциации топонимов рутулоязычного ареала на эндоэтнонимы (автоэтнонимы) и экзоэтнонимы (аллоэтнонимы);

– критически рассмотреть предпринятые ранее положения, а также заблуждения и противоречия в выводах их авторов относительно этимологизации исследуемых топонимов;

– предпринять попытку этимологизации рутульских экзо- и эндоойконимов и, соответственно, экзо- и эндоэтнонимов посредством использования комплекса устоявшихся этнонациональных традиций в формировании топонимов и сугубо лингвистических критериев, а также особенностей природно-географических характеристик.

Во время решения перечисленных выше задач авторами использовались методы исследования: синтез, анализ, абстрагирование, конкретизация, а равно и сравнение данных, полученных в ходе знакомства с этнографическим материалом и специальной литературой.

Научная новизна статьи состоит в том, что на её страницах впервые в дагестановедении была предпринята попытка этимологизации рутульских экзо- и эндоойконимов и, соответственно, экзо- и эндоэтнонимов посредством использования комплекса устоявшихся этнонациональных традиций в формировании топонимов и сугубо лингвистических критериев, а также особенностей природно-географических характеристик места локации соответствующего этноса.

Теоретическая значимость заключается в уточнении вопроса о правомерности дифференциации топонимов рутулоязычного ареала на эндоэтнонимы (автоэтнонимы) и экзоэтнонимы (аллоэтнонимы).

Практическая – сводится к факту критического рассмотрения предпринимавшихся ранее попыток, а также заблуждений и противоречий в выводах их авторов относительно этимологизации исследуемых топонимов.

В.П. Нерознак [12] по устоявшейся в лингвистике традиции дифференцирует этнонимы на две разновидности – эндоэтнонимы, или автоэтнонимы и экзоэтнонимы, или аллоэтнонимы. Эндоэтноним, то есть этногенетическое самоназвание народов, представляет собой название, сложившееся в результате исторического формирования этноса. Он используется этнической группой в качестве термина самоидентификации, ср.: греки самоидентифицируются как эллины, немцы – как дойч, китайцы – как хань и т. д. Второй термин – «экзоэтноним» – функционирует в качестве привнесённого, то есть названия, данного народу извне [12]. Так, в русском языке упомянутые народы именуются как греки, немцы, китайцы. Наличие экзоэтнонимов не отвергает параллельное функционирование эндоэтнонимов, т. е. самоназваний народов. В истории известны случаи, когда эндоэтнонимы со временем забываются или выходят из употребления, но иногда и экзоэтнонимы могут служить основой для формирования самоназваний этносов [13].

Сказанное имеет непосредственное отношение к рутульским ойконимам и этнонимам, поскольку в настоящее время параллельно функционируют два ойконима: русскоязычный вариант названия селения Рутул, рутулоязычный его вариант МыхаIд. Соответственно, существуют и два этнонима: рутульцы, мыхаIбыр. Важно также отметить, что в составе топонимов в рутульском языке, подобно любому другому, как результат естественного исторического развития разграничиваются топонимы двух следующих типов:

– топонимы, семантика которых прозрачна с синхронической точки зрения;

– топонимы, с затемнённой семантикой в современном состоянии языка.

Для выяснения семантики топонимов второго типа лингвистам приходится обращаться к диахроническому аспекту исследования. Оба исследуемых в статье ойконима – и Рутул, и МыхаIд – относятся ко второму типу, поскольку их семантика до сих пор остаётся затемнённой.

Адекватная научная этимологизация ойконимов Рутул и МыхаIд, в свою очередь, прояснит и семантику параллельно используемых этнонимов рутульцы и мыхаIбыр. О сложностях проблемы выяснения этимологии указанных ойконимов свидетельствуют разночтения во мнениях практически всех её исследователей (Х.Л. Ханмагомедов, А.Н. Гебекова [1], Г.М.-С. Мусаев [2], М.Р. Багомедов [4]). Бесспорными выглядит лишь два тезиса. Первый – о привнесённости названия «Рутул» извне, то есть экзоойконима, тем самым авторы, например, Г.М.-С. Мусаев [2] и М.Р. Багомедов [4] подчёркивают его иноязычное происхождение. Согласно второму тезису, разделяемому, например, Х.Л. Ханмагомедовым, А.Н. Гебековой [1] и В.А. Никоновым [6], исконным является термин «МыхаIд», который служит в качестве самоназвания, то есть эндоойконима, используемого самими жителями села и их соседями.

Такие исследователи истории рутульцев и рутульского языка, как А.Р. Гашарова [3] и Г.Х. Ибрагимов [7], вообще не затрагивают проблему происхождении названий терминов «Рутул» и «МыхаIд». Они ограничиваются лишь приведением их фонетических аналогий и созвучий в названиях ойконимов других населённых пунктов. В результате подобного рода истолкования указанных терминов мало способствуют раскрытию этимологии этнонимов рутульцы и мыхаIбыр. Другие же исследователи, как, например, А.Г. Булатова [10], ограничиваются лишь констатацией того факта, что «этноним происходит от названия главного селения Рутул, которое сами рутульцы называют Мыхед, а себя – мыхабыр (орфография оригинала сохранена). Цахуры всех рутульцев называют мыхашура, агьакъбы, лезгины – мыхадар, рутулар, вана-ваIар (вана – верхняя, ваI – река, т.те. люди, живущие в верховье реки)».

Оригинальное объяснение происхождения исследуемого термина предложено Кет Махди в статье под названием «Откуда появилось слово «Рутул»?» [14]. Согласно версии данного автора, термин «Рутул» произошел от арабского слова «Рутол», означающего меру веса, равную 0,340 кг [14].

По исследуемой проблеме предлагаются также и разного рода псевдонаучные версии. Объединяющим признаком для них служит тот факт, что соответствующие тезисы мало согласуются с логикой исторического и лингвокультурологического процесса, географическими особенностями территории проживания этноса, истории образования населённых пунктов и лингвистических закономерностей формирования эндоэтнонимов и ойконимов у дагестанцев вообще и у рутульцев в частности. Подобного рода попытки представлены, например, в интернет-публикации А. Седрединова «Термин Рутул и его этимология» [15]. Этим автором предпринята псевдонаучная попытка объяснить этимологию топонимов Рутул, МыхаIд и, соответственно, экзоэтнонима рутульцы, эндоэтнонима мыхаIбыр посредством лезгинских слов. А. Седрединов разбивает топоним на его составляющие в виде рутульской морфемы Рат- и лезгинской морфемы -тыл, по сути предлагая некий симбиоз слов из двух языков, якобы использованных при образовании указанного топонима. Не менее «притянутой за уши» выглядит так же, и его попытка этимологизировать ойконим МыхаIд и, соответственно, эндоэтноним мыхаIбыр посредством лезгинского слова мух – «ячмень». При этом указанный автор ссылается на название, существовавшего в Кавказской Албании сельского сословия мухханы, являвшегося, по его мнению, «заготовителем зерновых, преимущественно ячменя и овса, в качестве фуража для нужд многочисленной албанской конницы», и возводит к нему этимологию эндоэтнонима мыхаIбыр [15]. Ложность рассматриваемой версии вытекает не только из незнания того, что в субальпийском высокогорном селе Рутул имеются весьма ограниченные посевные площади, но и из того, что её автор не вникает особо в закономерности образования топонимов в рутульском языке. Уместным будет напомнить, что слово *ячмень* в рутульском языке представлено в виде лексемы хьытI [5].

По итогам краткого анализа литературы мы должны подчеркнуть всю сложность и противоречивость проблемы происхождения явно привнесенного на исторически отдалённом этапе развития рутульского языка ойконима Рутул. Теперь следует перейти к изложению нашей версии относительно происхождения исконно рутульского ойконима МыхаIд и, соответственно, эндоэтнонима мыхаIбыр.

При выяснении этимологии ойконима МыхаIд мы руководствуемся идеями ведущих дагестанских языковедов М.Р. Багомедова [4], Г.Х. Ибрагимова [7], И.Х. Абдуллаева [9] и других учёных, которые разработали научные основы дагестанской топонимики и применили их в исследовании топонимии в дагестанских языках. При этом нами используется всесторонний лингвистический анализ структурных, семантических, фонетических, морфологических и типологических особенностей образования топонима МыхаIд с учётом и географического фактора. Он, в свою очередь, подразумевает стратегическую важность географического места, на котором располагается обозначенный им населённый пункт.

Из трёх моделей структурирования ойконимов, характерных для дагестанских языков, дифференцируемых И.Х. Абдулаевым [9], ойконим МыхаIд по морфологической структуре следует отнести к типу сложных. Г.Х. Ибрагимов справедливо выделяет в ойкониме МыхаIд исходную основу муIкъ – «село», однако указанный автор не приводит исчерпывающего морфологического анализа самого ойконима, исходя из его формы [7]. В то же время важной лингвистической процедурой при анализе топонима выступает выявление его семантики. В.А. Никонов [6] подчёркивает, что именно семантический анализ фономорфологической формы топонима следует принимать в качестве основополагающего приёма.

Предварительно заметим, что использование топонимических индикаторов в виде названий «село», «хутор» и др. в составе сложных топонимов явление весьма характерное для образования сложных ойконимов во всех дагестанских языках. Например, в лезгинском, по мнению А.Р. Гашаровой, – это лексема хуьр «село», ср.: Кьасумхуьр, Хуьрел, Хуьруьг [3]. В аварском, как отмечает З.М. Оцомиева-Тагирова, в указанном качестве выступает слово росу «село», ср.: Кудияросо, ХъахIабросу, Уздалросо [11]; в даргинском, в качестве аналога приведённым словам М.Р. Багомедов приводит слово ши «село», ср.: Дибгаши, Хъураши, ГIявши [4].

Образование ойконимов, структурным компонентом которых выступает слово муIкъ «село» характерно и для рутульского языка и его диалектов. Так, в окрестностях Рутула имеются развалины населённых пунктов, которые называются МуIкъуIхьдед (букв.: «местность под селом») и МуIкъ гид джыбрыхьде (букв.: «хребет у основания которого находится село»).

Лексема муIкъ в составе топонимов засвидетельствована и в диалектах рутульского языка. Так, в окрестностях села Шиназ сохранились развалины древнего поселения-хутора под названием МуIкъды (букв.: «у села», «сельский»), здесь имеется также сенокосное угодье МуIхъуIуI ухIал («букв.: «луг над селом»). В хновском говоре борчинско-хновского диалекта рутульского языка функциони-

рует топоним в виде МулхъыIхдады (букв.: округ села) – название местности, на которой когда-то было расположено село.

На наш взгляд, с учётом исторически принятой в рутульском языке традиции формирования топонимов ойконим «МыхаIд» находится в ряду приведённых выше терминов. Предлагаемый фономорфологический анализ позволяет восстановить этимологию названия МыхаIд в следущем виде: МыхаIд < Мых + аIд < Мулкъ – (село) + -ад (имеющееся) < Мулкъ- (село) + -ади (букв.: «там, где есть село»). Косвенным подтверждением приведённой гипотезы выступает фарингальный характер звука аI в топониме МыхаIд, исторически восходящем к слову мулкъ, который, по закону гармонии гласных (сингармонизма), характерен для рутульского языка и передался причастию *ад*, который приобрёл форму -аIд. Таким образом, ойконим МыхаIд представляет собой сложный термин, этимологически образованный сочетанием слова Мулкъ «село» и элемента ади, представляющего собой форму причастия настоящего времени недостаточного глагола «есть».

Наша версия о древности села Рутул/МыхаIд и параллельного функционирования его русского и рутульского названий может косвенно подтверждаться не только стратегической важностью месторасположения села, но и экономически выгодными естественными условиями для образования населённого пункта.

Таким образом, исследование этимологии топонимов Рутул и МыхаIд, служащих русскоязычным и рутулоязычным вариантами названия одного и того же населённого пункта, позволяет заключить, что в топонимике Республики Дагестан часто встречаются случаи, когда именования одних и тех же объектов на русском и языках местного населения расходятся. Расхождения такого рода естественны, ибо они обусловлены отличиями в арсенале фонетических систем русского языка и языка местного населения, а также отвечают требованию благозвучия в русском языке.

Параллельное функционирование экзоойконима Рутул и эндоойконима МыхаIд и, соответственно, экзоэтнонима рутульцы и эндоэтнонима мыхаIбыр свидетельствует о разных источниках, а также принципах их появления. Соответствующие исходные принципы могут быть разделены на исторические, лингвистические, национально культурные и географические. При этом проблема установления этимологии экзоойконима Рутул и, соответственно, экзотнонима рутульцы пока ещё остаётся дискуссионной. Дело в том, что она пока не получила однозначного толкования, которое приняло бы большинство учёных-филологов. В этой связи необходимы дальнейшие исследования в данном направлении.

Библиографический список

1. Ханмагомедов Х.Л., Гебекова А.Н. Население и топонимия средней части бассейна реки Самур Республики Дагестан (Россия) и их освещение в литературе (на материале рутульцев). *Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема.* 2017; № 3 (28): 99–108.
2. Мусаев Г.М.-С. *Рутулы.* Махачкала: Юпитер, 1997.
3. Гашарова А.Р. Особенности функционирования топонимов в фольклоре лезгин. *Балтийский гуманитарный журнал. Филологические науки.* 2018; Т. 7, № 3 (24): 17–20.
4. Багомедов М.Р. *Топонимия Дарга: Структурно-семантический аспект.* Махачкала: ДГУ, 2013.
5. Алисултанов А.С., Сулейманова Т.А. *Рутульско-русский словарь.* Махачкала: Алеф, 2019.
6. Никонов В.А. Ручей – ключ – колодезь – криница – родник. *Материалы и исследования по русской диалектологии.* Новая серия. 1961; Выпуск 2: 180–198.
7. Ибрагимов Г.Х. Названия цахурских и рутульских аулов. *Сборник статей по вопросам дагестанского и вайнахского языкознания.* Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1972: 136–144.
8. Исмаилова Э.И. *Рутульская топонимия: структурно-семантический анализ.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2009.
9. Абдуллаев И.Х. Словообразовательные модели ойконимов в Дагестане. *Ономастика Кавказа.* Махачкала: Дагестанское учебно-педагогическое издательство, 1976: 20–32.
10. Булатова А.Г. Рутульцы. *Народы Дагестана.* Москва: Наука, 2002: 416–434.
11. Оцомиева-Тагирова З.М., Камилова Р.М. Словообразовательная модель аварской топнимии: словосложение. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; № 12 (78): 136–138.
12. Нерознак В.П. Этнонимика. *Лингвистический энциклопедический словарь.* Москва: СЭ, 1990.
13. Муфараджев М. От Рима до Рутула. *Проза.ру.* Available at: https://proza.ru/2014/06/04/
14. Кет М. Откуда появилось слово Рутул. *Региональный портал «Мой Дагестан»*. Available at: http://www.moidagestan.ru/
15. Седединов А. Термин-Рутул и его этимология. *Проза.ру.* Available at: https://proza.ru/2023/03/23/1611?ysclid=lq5dv37kit

References

1. Hanmagomedov H.L., Gebekova A.N. Naselenie i toponimiya srednej chasti bassejna reki Samur Respubliki Dagestan (Rossiya) i ih osveschenie v literature (na materiale rutul'cev). *Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta im. Sholom-Alejhema.* 2017; № 3 (28): 99-108.
2. Musaev G.M.-S. *Rutuly.* Mahachkala: Yupiter, 1997.
3. Gasharova A.R. Osobennosti funkcionirovaniya toponimov v fol'klore lezgin. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. Filologicheskie nauki.* 2018; T. 7, № 3 (24): 17-20.
4. Bagomedov M.R. *Toponimiya Darga: Strukturno-semanticheskij aspekt.* Mahachkala: DGU, 2013.
5. Alisultanov A.S., Sulejmanova T.A. *Rutul'sko-russkij slovar'.* Mahachkala: Alef, 2019.
6. Nikonov V.A. Ruchej – klyuch – kolodez' – krinica – rodnik. *Materialy i issledovaniya po russkoj dialektologii.* Novaya seriya. 1961; Vypusk 2: 180-198.
7. Ibragimov G.H. Nazvaniya cahurskih i rutul'skih aulov. *Sbornik statej po voprosam dagestanskogo i vajnahskogo yazykoznaniya.* Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1972: 136-144.
8. Ismailova `E.I. *Rutul'skaya toponimiya: strukturno-semanticheskij analiz.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2009.
9. Abdullaev I.H. Slovoobrazovatel'nye modeli ojkonimov v Dagestane. *Onomastika Kavkaza.* Mahachkala: Dagestanskoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo, 1976: 20-32.
10. Bulatova A.G. Rutul'cy. *Narody Dagestana.* Moskva: Nauka, 2002: 416-434.
11. Ocomieva-Tagirova Z.M., Kamilova R.M. Slovoobrazovatel'naya model' avarskoj topnimii: slovoslozhenie. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 12 (78): 136-138.
12. Neroznak V.P. `Etnonimika. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: S`E, 1990.
13. Mufaradzhev M. Ot Rima do Rutula. *Proza.ru.* Available at: https://proza.ru/2014/06/04/
14. Ket M. Otkuda poyavilos' slovo Rutul. *Regional'nyj portal «Moj Dagestan»*. Available at: http://www.moidagestan.ru/
15. Sedredinov A. Termin-Rutul i ego `etimologiya. *Proza.ru.* Available at: https://proza.ru/2023/03/23/1611?ysclid=lq5dv37kit

Статья поступила в редакцию 17.06.25

УДК 81-11 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-543-546

Ostrovskaya I.V., *Cand. of Sciences (Philology), Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ostrovskayi@mail.ru*

AXIOMATICS OF THE ZERO POINT (S_0) OF PERCEPTION THROUGH THE COEFFICIENT OF COGNITIVE-PSYCHOLOGICAL TRANSFORMATION (DISTORTION) (IM) IN A MULTIDIMENSIONAL PSYCHOSEMANTIC SPACE. The paper presents the author's attempt to find the way to measure how consciousness bends reality, where a person becomes a non-classical measuring device with its own metric and substantiate the possibility of formalizing subjectivity. The article presents the Axiomatics of point zero, which states that human perception and assessment of reality are determined by a subjective point of reference – "point zero." This concept is introduced for the first time, dynamically shifting under the influence of experience, context and the functional state of the individual, the concept of the coefficient of cognitive-psychological transformation (distortion) (Im) is introduced, which quantitatively describes the deviation of a subjective assessment from a conditionally objective scale. The article concludes that the conducted research confirms the existence of an individual perception scale and demonstrates the possibility of its quantitative fixation and mathematical modeling. This opens up prospects for integrating subjective cognitive data into adaptive AI systems, psychodiagnostics, neuroscience, personalized educational interfaces, and cross-cultural communication.

Key words: **cognitive transformation coefficient Im, subjective reference point S_0, perception zero point, cognitive (evaluative) categorization, individual semantic graph**

И.В. Островская*, канд. филол. наук, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ostrovskayi@mail.ru*

АКСИОМАТИКА ТОЧКИ НОЛЬ (S_0) ВОСПРИЯТИЯ ЧЕРЕЗ КОЭФФИЦИЕНТ КОГНИТИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРЕОБРАЗОВАНИЯ (ИСКАЖЕНИЯ) (IM) В МНОГОМЕРНОМ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В работе представлена попытка автора найти способ измерить, как сознание искривляет реальность, где человек становится неклассическим измерительным прибором с собственной метрикой, и обосновать возможность формализации субъективности. В статье представлена аксиоматика точки ноль, утверждающая, что человеческое восприятие и оценка реальности обусловлены субъективной точкой отсчёта – «точка ноль». Это понятие вводится впервые, динамически смещающееся под влиянием опыта, контекста и функционального состояния индивида, вводится понятие коэффициента когнитивно-психологического преобразования (искажения) (Im), количественно описывающего отклонение субъективной оценки от условно-объективной шкалы. В статье делается вывод о том, что проведённое исследование подтверждает существование индивидуальной шкалы восприятия и демонстрирует возможность её количественной фиксации и математического моделирования. Это открывает перспективы интеграции субъективных когнитивных данных в адаптивные ИИ-системы, психодиагностику, нейронауки, персонализированные образовательные интерфейсы и кросс-культурную коммуникацию.

Ключевые слова: **коэффициент когнитивного преобразования Im, субъективная точка отсчета S_0, точка ноль восприятия, когнитивная (оценочная) категоризация, индивидуальный семантический граф**

Актуальность исследования определяется рядом важных факторов. Эйнштейн заложил основы специальной теории относительности, в которой была введена идея о зависимости измерений от системы отсчёта [1]. Хотя работа ученого относится к физике, принципиальный подход к отказу от абсолютных величин нашёл отражение в современных теориях субъективного восприятия и моделях психосемантического пространства. Пинкер [2] исследует природу языкового мышления и демонстрирует, что структура языка тесно связана с врождёнными когнитивными механизмами. Это подтверждает идею о том, что восприятие и категоризация – не только результат опыта, но и проявление базовых ментальных структур, различающихся у индивидов. Н. Хомский [3] развивает идеи универсальной грамматики и врождённых структур мышления, предлагая теоретическую базу для понимания того, как внутренние когнитивные схемы формируют наше представление о реальности [3].

Эти положения важны для понимания того, как определяется субъективная точка отсчёта при оценке информации. Ж. Пиаже [4] предлагает теорию поэтапного развития когнитивных способностей человека. Он показывает, как в процессе взросления меняется способ категоризации информации и формируются устойчивые схемы восприятия. Это напрямую связано с понятием «точки ноль» как динамически изменяющейся системы координат в сознании человека. Работы Э. Сепира и Б.Л. Уорфа [5] ввели в научный оборот гипотезу лингвистической относительности. Согласно этой гипотезе, язык определяет структуру мышления и восприятия, а различия в языках ведут к различиям в когнитивных паттернах [5]. Это подтверждает ключевое положение настоящего исследования о культурной и лингвистической обусловленности субъективных оценок.

Однако в настоящий момент встаёт вопрос о необходимости разработки формализованной модели субъективного восприятия, основанной на понятии динамической «точки ноль» (S0) и коэффициента когнитивно-психологического преобразования (Im), позволяющей количественно описывать и прогнозировать искажения индивидуальной оценки реальности.

Целью исследования является разработка формализованной модели (в том числе выраженной уравнением) субъективного восприятия, основанной на понятии динамической «точки ноль» (S_0) и коэффициента когнитивно-психологического преобразования (Im), позволяющей количественно описывать и прогнозировать искажения индивидуальной оценки реальности.

Задачи исследования: рассмотреть сущность субъективной точки отсчёта восприятия — «точки ноль» (S_0); представить формальную модель субъективной оценки.

Гипотеза: существует некая субъективная нестатичная «точка ноль», относительно которой человек производит оценочные суждения и измерения. Восприятие определяется «динамической точкой ноль» – внутренней референтной шкалой, зависящей от индивидуального опыта, времени, функционального состояния.

Научная новизна состоит в формализации модели субъективной оценки через понятия «точка ноль» и «коэффициент Im». Исследование подтверждает дискретную природу сознания, расширяет понимание механизма когнитивных искажений и предлагает математический аппарат для описания индивидуального восприятия в многомерном психосемантическом пространстве.

Теоретическая значимость: концепция экстраполяции круга идей и больших негуманитарных теорий на области науки, не получившие до сих пор математического описания, открывает большой пласт возможностей и приводит к заключению о том, что пришло время к доказательным и формализованным моделям обширного круга теорий, где интуитивные догадки уже давно возможно обличить в строгий математический язык или подвергнуть ревизии. Проведение параллелей и установление связей между большими теориями и обеспечение междисциплинарных исследований на стыках наук должно стать одной из основных тенденций современной науки.

Практическая значимость: AI-моделирование субъективности: модели для AI, учитывающие Im-пользователя. Получение формулы позволит управлять и прогнозировать оценки индивидов, применять это в междисциплинарных исследованиях (связь между нейронаукой, теорией информации и психологией), оценивать динамику «точки ноль» при неврологических нарушениях, использовать в точных методиках обучения и претренинга, игнорировать некоторые сигналы, поступающие от чувственных анализаторов, анализировать кросс-культурные различия в коэффициенте искажения. Одним из перспективных направлений практического применения разработанной модели является создание технологии программируемого восприятия, которую можно использовать в психолингвистике, прикладной лингвистике. Предполагается возможность построения математической модели, способной трансформировать входящую информацию в такую форму, которая будет восприниматься как максимально «идеальная» или предпочтительная для конкретного индивида. Это достигается за счёт учёта его индивидуальной «точки ноль», коэффициента когнитивного искажения (Im) и семантической структуры восприятия. Подобные модели могут найти применение в адаптивных интерфейсах, системах персонализированного обучения, когнитивной терапии, маркетинге и различных коммуникационных технологиях, где важна точная настройка информации под особенности восприятия конкретного человека.

Методология: в ходе работы использовались методы математического моделирования, экспертные оценки и метод оценочной категоризации, сравнительный анализ. Кроме того, применялась междисциплинарная интерпретация с опорой на психологию, теорию информации и когнитивистику.

Теоретический базис исследования опирается на междисциплинарный подход, объединяющий принципы когнитивной психологии, нейронауки, лингвистики и теории информации.

Человеческое восприятие и оценка реальности всегда происходят относительно субъективной точки отсчёта («точки ноль»), которая определяется индивидуальным опытом, знаниями, эмоциональным состоянием и системой ценностей. К теоретической основе данного исследования отнесены фундаментальные труды, оказавшие существенное влияние на формирование понятий субъективной реальности, когнитивных искажений и природы восприятия.

Аксиоматика «точки ноль». ***Точка ноль (S_0)*** – это субъективная, динамически изменяющаяся внутренняя шкала отсчёта, относительно которой индивид производит оценочные и перцептивные суждения. Она формируется под влиянием индивидуального опыта, текущего эмоционального и функционального состояния, а также социокультурного контекста. В отличие от фиксированных объективных систем координат, точка ноль смещается и отражает текущее состояние когнитивной системы субъекта, играя роль базовой метрики в интерпретации реальности. Именно с её позиции происходит когнитивное преобразование внешней информации, что количественно выражается через коэффициент Im и позволяет формализовать различия между индивидуальной и эталонной оценкой.

Была предпринята попытка количественного описания различий в субъективной интерпретации информации на основе весов смысловых доминант [6; 7]. На основе указанных разработок в настоящем исследовании формулируется модель, в которой человек рассматривается как нелинейный измеритель, а его оценочные суждения x_i отклоняются от эталонного значения x_0, принятого в норме референтной группы. Ошибка восприятия при этом не является шумом, а представляет собой системный параметр, зависящий от когнитивных искажений, эмоционального и функционального состояния анализатора, а также культурного контекста.

Формальная модель субъективной оценки выражается уравнением:

$x = \gamma * (x_0 + c + e + k + \varepsilon + u + w)$, где:

γ – жесткость оценки;

x_0 – объективная (базовая) величина;

c – когнитивное искажение;

e – эмоциональный фактор;

k – влияние культурного контекста;

ε – случайный шум;

d – распознаваемые факторы;

u – нераспознаваемые факторы;

w – белый шум.

Ключевое положение модели заключается в том, что при корреляции c, e и k наблюдаемое отклонение не следует интерпретировать как ошибку восприятия – напротив, это формирует новую метрику субъективного пространства,

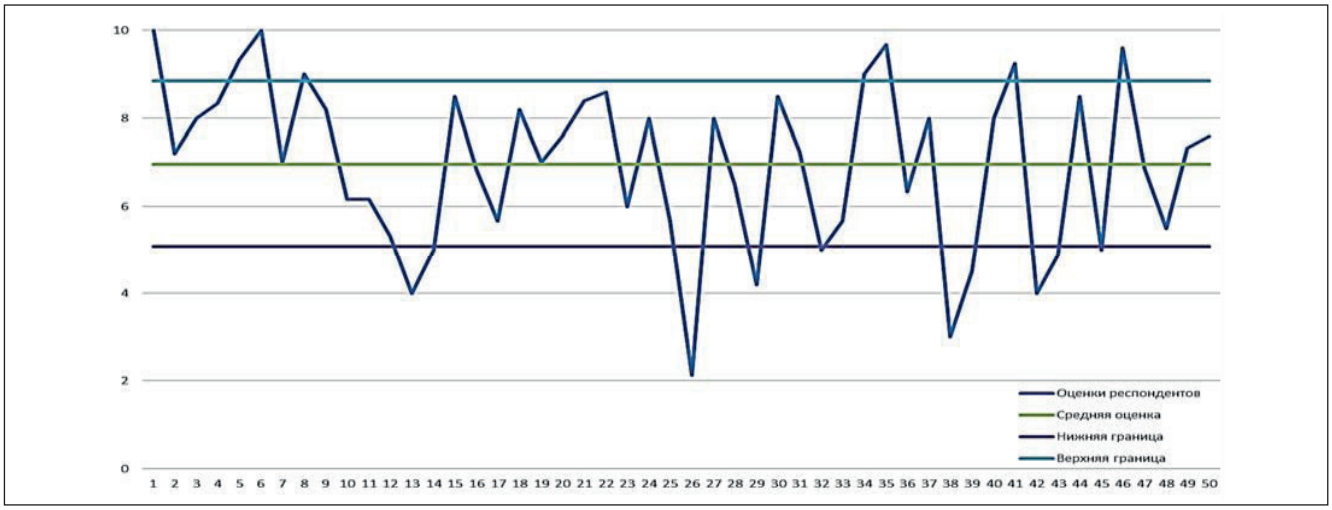


Рис. 1. Показатели оценочной категоризации стимула с указанием среднего референтного значения и допустимых границ отклонения [составлено автором]

то есть внутреннюю, но стабильную систему координат восприятия индивида. γ представляет собой жесткость оценки человека, который можно рассматривать как коэффициент или степень внушаемости. Нераспознаваемые факторы представлены как u, а распознаваемые – d. Таким образом, каждое оценочное суждение (например, «красиво», «уместно», «опасно») может быть представлено как точка в n-мерном пространстве, в котором оси задаются двумя группами переменных:

– объективными параметрами воспринимаемого объекта;

– субъективными отклонениями, порождаемыми состоянием и опытом воспринимающего субъекта. На рис. 1 представлены показатели оценочной категоризации стимула с указанием среднего референтного значения:

Такое представление восприятия позволяет перейти от описательной психологии к количественному моделированию и применять полученные данные в когнитивных интерфейсах, нейронауках и AI-системах.

Коэффициент лингво- психологического преломления (Im)

Коэффициент когнитивного искажения (Im) – это числовой показатель, отражающий степень расхождения между субъективным восприятием значения (M_1) и его объективной, эталонной величиной (M).

$Im = M_1 / M$, где:

M – объективное (эталонное) значение,

M_1 – субъективное восприятие этого значения.

Если Im = 1, восприятие соответствует объективной реальности. Однако в большинстве случаев субъективная оценка отклоняется от референтного значения, тогда $Im \neq 1$. Это отклонение может отражать как искажение восприятия, так и особенности индивидуальной когнитивной настройки. Важно подчеркнуть: не каждое отклонение следует рассматривать как ошибку или патологию. В психологии, как и в медицине, существуют случаи, когда значения, выходящие за пределы нормативной выборки, являются маркерами уникальности, адаптивности или даже высокой эффективности системы. Таким образом, существенный выход за пределы референтного значения не всегда свидетельствует об аномалии. Напротив, в ряде случаев это может быть индикатором оригинального способа обработки информации или высокой чувствительности восприятия – например, в случае художественного гения, интуитивного аналитика, эксперта по микронастройке стимулов. Подобные состояния могут быть описаны через принцип sic erat scriptum («так было написано») – выражение, которое в издательской практике означает «ошибка есть, но оставляем, как в оригинале». В переносном смысле это может быть отнесено к случаям, когда нестандартное восприятие не подлежит исправлению, потому что является аутентичным выражением внутренней структуры субъекта.

Существуют также категории специалистов и систем восприятия, которые осознанно отклоняются от эталонных значений, поскольку претренированы или обучены функционировать в условиях неопределённости, выхода за рамки нормы или на границе допустимого. Их анализаторы формируют субъективные значения, не совпадающие с референтом, и делают это не случайно, а целенаправленно – в силу опыта, профессиональной подготовки или тренировки. В этом случае отклонение от нормы становится не ошибкой, а характеристикой экспертного восприятия, сформированного вне общих рамок популяционного референса. Однако при интерпретации подобных отклонений критически важным остаётся осознание внешней шкалы – наличие «визуального контакта с линией горизонта», то есть понимание базового эталона, относительно которого происходит сдвиг.

Только при наличии такой «внешней рейки» можно различать является ли отклонение индивидуальной особенностью, полезной адаптацией или свидетельством искажения, требующего коррекции [7]. Следовательно, модель Im не только позволяет количественно фиксировать расхождение между восприятием и реальностью, но и задаёт рамки для обсуждения границ нормы как динамического, контекстуально определяемого диапазона. На рис. 2 представлены коэффициенты Im-респондентов:

В результате проведённого исследования подтверждена гипотеза о наличии динамической субъективной точки отсчёта восприятия – «точки ноль» (S_0), относительно которой человек формирует свои оценочные и перцептивные суждения. В рамках разработанной модели субъект рассматривается как нелинейный измеритель, а его восприятие – как результат многомерного когнитивного преобразования. Ошибки восприятия могут интерпретироваться не как случайный шум, а как системные отклонения, зависящие от когнитивных искажений, эмоционального состояния, культурного контекста и индивидуальных факторов.

Предложена формализованная модель, выраженная уравнением, описывающим совокупное влияние объективных и субъективных параметров на восприятие. Введён коэффициент когнитивного искажения ($Im = M_1 / M$), который позволяет количественно зафиксировать расхождение между субъективным восприятием и условной реальностью.

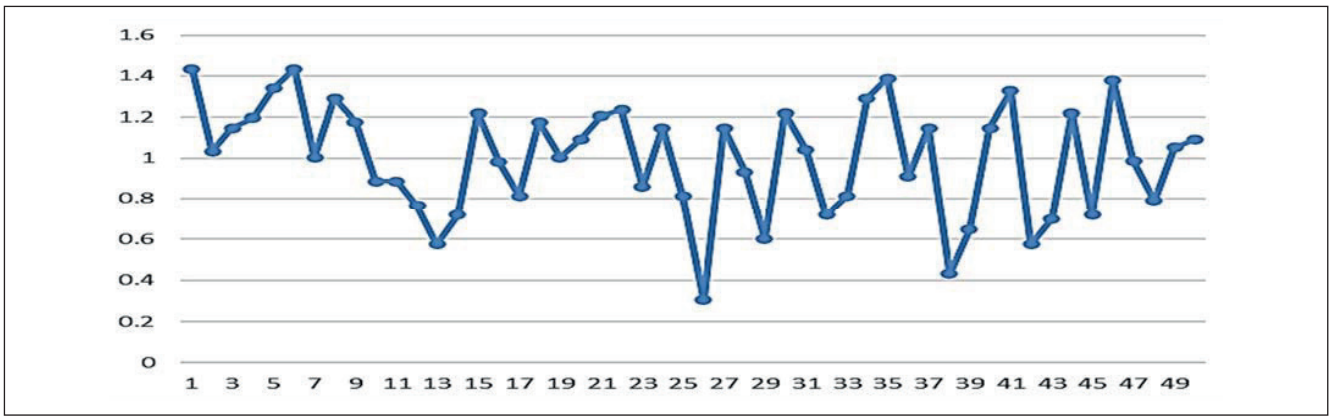


Рис. 2. Индивидуальные коэффициенты Im респондентов [составлено автором]

Показано, что отклонения от референтной оценки не всегда свидетельствуют об ошибке: в ряде случаев они отражают особенности индивидуальной метрики, профессиональной подготовки, предобученности анализаторов или выражают аутентичные особенности субъекта. Таким образом, проведённое исследование не только подтверждает существование индивидуальной шкалы восприятия, но и демонстрирует возможность её количественной фиксации и математического моделирования. Это открывает перспективы интеграции субъективных когнитивных данных в адаптивные ИИ-системы, психодиагностику, нейронауки, персонализированные образовательные интерфейсы и кросс-культурную коммуникацию. Данное исследование вносит свой вклад в прикладную лингвистику в понимании вопросов культурной и лингвистической обусловленности субъективных оценок.

Библиографический список

1. Einstein A. *The Meaning of Relativity: Four Lectures Delivered at Princeton University*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1922.
2. Пинкер С. *Инстинкт языка. Как ум создаёт язык*. Перевод с английского. Москва: Эксмо: Альпина нон-фикшн, 2019.
3. Хомский Н. *Размышления о языке*. Перевод с английского. Москва: Прогресс, 1980.
4. Пиаже Ж. *Психология интеллекта*. London: Routledge, 1950.
5. Сепир Э., Уорф Б.Л. *Язык, мышление и реальность*. Cambridge, MA: MIT Press, 1956.
6. Островская И.В. Формализация критериев оценки вербальных стимулов. *Проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе*: V Международная научно-практическая конференция: сборник материалов конференции: в 2 т. Москва: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2023; Т. 1: 95–104.
7. Островская И.В., Островская Н.П. Метод когнитивной категоризации вербальных и невербальных стимулов. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 625–627.

References

1. Einstein A. *The Meaning of Relativity: Four Lectures Delivered at Princeton University*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1922.
2. Pinker S. *Instinkt yazyka. Kak um sozdaet yazyk*. Perevod s anglijskogo. Moskva: `Eksmo: Al'pina non-fikshn, 2019.
3. Homskij N. *Razmyshleniya o yazyke*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Progress, 1980.
4. Piazhe Zh. *Psihologiya intellekta*. London: Routledge, 1950.
5. Sepir `E., Uorf B.L. *Yazyk, myshlenie i real'nost'*. Cambridge, MA: MIT Press, 1956.
6. Ostrovskaya I.V. Formalizaciya kriteriev ocenki verbal'nyh stimulov. *Problemy lingvistiki i lingvodidaktiki v neyazykovom vuze*: V Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya: sbornik materialov konferencii: v 2 t. Moskva: MGTU im. N. `E. Baumana, 2023; T. 1: 95-104.
7. Ostrovskaya I.V., Ostrovskaya N.P. Metod kognitivnoj kategorizacii verbal'nyh i neverbal'nyh stimulov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 625-627.

Статья поступила в редакцию 18.06.25

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-546-548

Pirmagomedova A.S., *senior teacher of Department of Russian Language, Dagestan State Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation, Makhachkala, E-mail: israf@yandex.ru*
Efendiev I.I., *Doctor of Sciences (Philology), professor of Department of Russian Language, Dagestan State Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation, Makhachkala, E-mail: israf@yandex.ru*

MODERN ENGLISH ABBREVIATIONS AS A COMPONENT OF YOUTH INTERNET SLANG. This study is subordinated to the realization of the following goal: to consider the most characteristic abbreviations for modern English as youth Internet slang important component. In turn, achieving it involves solving three tasks. The first is to reveal the essence of the term «abbreviation» and determine its place in modern English and other languages. The second task is to identify the role that abbreviations play today in the implementation of online communication, primarily by the youth environment representatives. Further, the article describes the experiment conducted by the authors with the students of the Dagestan State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation progress and results, it turns out what role English abbreviations play in their communications implementation on the Internet. In the course of solving the above tasks, the authors widely used the following methods: analysis of specialized literature, reflection on their own professional and pedagogical experience, and a sociological survey.

Key words: **abbreviation, abbreviations, Internet communication, Internet chat, social network**

А.С. Пирмагомедова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Махачкала, E-mail: israf@yandex.ru*
И.И. Эфендиев*, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Махачкала, E-mail: israf@yandex.ru*

АББРЕВИАТУРЫ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ МОЛОДЕЖНОГО ИНТЕРНЕТ-СЛЕНГА

Данное исследование подчинено реализации следующей цели: рассмотреть наиболее характерные для современного английского языка аббревиатуры в качестве одной из важных составляющих молодёжного интернет-сленга. В свою очередь, её достижение предполагает решение трёх задач. Первая – раскрыть суть термина «аббревиатура» и определить её место в современном английском и других языках. Вторая задача связана с выявлением той роли, которую аббревиатуры сегодня играют по ходу реализации сетевого общения, прежде всего, представителями молодёжной среды. Далее на страницах статьи приводится описание хода и результатов проведённого авторами статьи эксперимента с участием студентов ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, выясняется, какую роль при реализации ими коммуникаций в сети Интернет играют английские аббревиатуры. По ходу решения перечисленных выше задач авторами широко использовались следующие методы: анализ специальной литературы, рефлексия собственного профессионально-педагогического опыта, социологический опрос.

Ключевые слова: **аббревиатура, сокращения, интернет-коммуникация, интернет-чат, социальная сеть**

Актуальность темы нашей статьи обусловливается той отмечаемой филологами, социологами и педагогами (А.С. Пирмагомедова, Э.С. Алиева [1], С.П. Черкашина [2], Е.А. Подгорная, К.А. Демиденко [3]) тенденцией, при которой вступление человеческого общества в цифровую эпоху было ознаменовано существенными изменениями в сфере коммуникации. Особенно хорошо, свидетельствуют О.В. Горелова и У.Р. Круглова [4], эти перемены заметны на примере молодёжной среды.

Язык молодёжи, характеризующийся динамичностью и изменчивостью, отражает культурный и социальный контекст, в котором он используется. Современный молодёжный язык активно использует английские сокращения, особенно при общении в сети Интернет. Эти сокращения, считает Н.Л. Ешенкова [5], не только упрощают обмен сообщениями, но и являются маркерами идентичности, помогая выражать свою принадлежность к цифровым сообществам. С ростом популярности таких платформ, как социальные сети, приложения для обмена сообщениями и онлайн-форумы, использование аббревиатур стало определяющей характеристикой молодёжного общения. Это явление наиболее заметно в непринуждённой обстановке, лишённой формальности, где ценится краткость, позволяющая пользователям лаконично выражать свои мысли и эмоции. В качестве примера можно привести такие широко используемые в русскоязычном интернет-дискурсе термины, как IMHO (in my humble opinion), LOL (laugh out loud), BRB (be right back) и FYI (for your information), которые стали неотъемлемой частью онлайн-общения. Более того, использование подобных сокращений не ограничивается контекстом какого-то конкретного языка. В сетевой среде, которая, как отмечают О.В. Горелова и У.Р. Круглова [4], по сути своей многоязычна, молодые люди часто смешивают языки, внедряя английские сокращения в те, которые являются для них родными.

Уже упоминавшаяся С.П. Черкашина [2] указывает на то, что соответствующие явления и процессы не должны вызывать удивления, если учесть особенно-

сти развития России и мира на протяжении трёх последних десятилетий. Например, для текущей стадии существования человеческого общества характерны непрерывные, почти неограниченные потоки информации, распространяемые по преимуществу на сетевых носителях. Оперируя подобными, колоссальными в сравнении с характерными для предыдущих эпох объёмами данных, каждый субъект информационного обмена стремится передать их как можно больше при минимизации затрат. Таким образом, ускорение темпов коммуникации (прежде всего, удалённой), а значит, и жизни в целом закономерно ведёт к распространению английских сокращений. И естественно, что хорошим примером этого является использование сокращений в Интернете. Здесь они применяются с целью быстрой фиксации важной информации и ясного, лаконичного выражения мыслей с экономией времени как в собственных, так и в чужих интересах.

Таким образом, в качестве цели исследования мы можем определить рассмотрение характерных для современного английского языка аббревиатур как одной из важных составляющих молодёжного интернет-сленга.

Задачи, которые, по нашему мнению, необходимо решить для её достижения, формулируются следующим образом:

– раскрыть суть термина «аббревиатура» и определить её место в современном английском и других языках;

– выявить ту роль, которую аббревиатуры сегодня играют по ходу реализации сетевого общения;

– описать ход и результаты проведённого авторами данной статьи эксперимента с участием студентов ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации с целью выяснить, какую роль при реализации ими коммуникаций в сети Интернет играют английские аббревиатуры.

При этом нами использовались следующие методы исследования:

– анализ специальной литературы;

– рефлексия собственного педагогического опыта;

– социологический опрос.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах широкому понятию «аббревиатура» было дано толкование, наиболее релевантное в плане исследования современного интернет-сленга.

Теоретическая значимость состоит в определении роли, которую англоязычные аббревиатуры могут сегодня играть при реализации удалённых форм коммуникации представителями молодёжной среды.

Практическая же сводится к доказательству этой роли посредством экспериментального исследования.

А.С. Пирмагомедова, Э.С. Алиева [1], Е.А. Подгорная и К.А. Демиденко [3] определяют аббревиатуру (итал. – abbreviatura, от лат. brevis – краткий) как единицу устного или письменного языка, созданную в результате удаления определённых элементов фонетической или графической структуры из первоначального мотивирующего источника. Примерами таких источников могут быть как отдельное слово, так и целая фраза. В результате соответствующих метаморфоз получается некое новое слово, которое, в свою очередь, можно рассматривать в качестве самостоятельной лексической единицы.

А.С. Пирмагомедова и Э.С. Алиева [1] также утверждают, что аббревиатуры использовались в большинстве письменных языков, изобретённых человечеством на протяжении его истории. Признавая соответствующее положение, Н.Л. Ешенкова [5] в то же время демонстрирует, что именно в современном английском языке наблюдается значительное количественное приращение используемых сокращений. В своей статье, озаглавленной «Англицизмы как часть современной молодёжной культуры» [5], данный автор говорит и о том, что такая ситуация во многом обусловлена развитием Всемирной паутины.

С такой позицией вполне можно согласиться, ведь сегодня сеть Интернет превратилась из специфического инструмента, используемого сравнительно узким кругом представителей интеллектуальных профессий, в неотъемлемую часть жизни большинства людей, которая не может не оказывать на неё существенного влияния. В то же время, считают Е.А. Подгорная и К.А. Демиденко [3], ускоряющийся темп жизни и недостаток «живого» общения в немалой степени поспособствовали глубокому погружению многих из числа наших современников, особенно молодых, в виртуальную реальность. Использование Интернета в качестве площадки для самовыражения и передачи эмоций, которые по разным причинам сложно транслировать в ходе реализации офлайн-общения, превратилось в один из ключевых факторов, определяющих ход эволюции средств устного и письменного общения, реализуемого как в сети, так и во многом вне её.

Таким образом, аббревиатуры в английском и других языках играют важную роль в формировании современного языкового ландшафта. Они, по справедливому выражению О.В. Гореловой и У.Р. Кругловой [4], стали значимым объектом изучения для лингвистов и социологов, исследующих влияние технологий на развитие языка и коммуникации.

Говоря о роли, которую англоязычные аббревиатуры играют в ходе реализации молодыми людьми общения в интернет-пространстве, следует сказать и об основном препятствии для его осуществления. Проведённый анализ логов различных чатов и форумов, доступных в открытых источниках, позволяет нам говорить о том, что таким препятствием является ограниченность лингвистических, паралингвистических и экстралингвистических ресурсов. Многие из них могут быть в полной мере использованы исключительно по ходу «живого» общения. В виртуальном же пространстве большинство субъектов коммуникационной деятельности вынуждены представлять свои мысли в виде текстовых символов. Современным авторам (Е.А. Подгорная, К.А. Демиденко [3], Н.Л. Ешенкова [5]) хорошо известно, что при их использовании семантическое значение передаётся исключительно лексико-семантическими и графическими средствами. Своеобразным ответом на такого рода ограничения, считает С.П. Черкашена [2], послужила разработка так называемых эмодзи (от яп. 絵 э – картинка и 文字 модзи – «знак», «символ»). Они представляют собой язык идеограмм и смайликов, используемый в электронных сообщениях и на веб-страницах. Иногда данным термином обозначаются также сами пиктограммы. В реализации молодыми людьми различных форм общения в сетевом пространстве они выполняют функцию инструментов передачи экспрессивной и эмоциональной окраски. Однако само по себе их использование не решает проблем, связанных с осуществлением удалённой коммуникации. И здесь мы сталкиваемся с рядом свойств аббревиатур, нашедших широкое применение в сетевом общении.

Во-первых, говоря о данном феномене, мы можем условно выделить его лексические и графические типы (табл. 1).

Таблица 1

Особенности лексических и графических аббревиатур

Тип	Краткая характеристика типа	Виды аббревиатур, относящихся к данному типу	Описание видов
Лексическая аббревиатура	Слово или выражение, сокращённое до инициалов или первых букв, которые могут быть произнесены как отдельные буквы или как слово	Акронимы (инициализмы)	Представляют собой слова, образованные из первых букв других слов, которые произносятся как одно целое (например, NATO)
		Портманто	Лексические единицы, полученные путём соединения частей нескольких слов. Так, английский по происхождению термин Internet происходит от International Network
		Усечения	Сокращённые формы слов, образованные за счёт удаления их начал, середин или концов (например, hamburger – burger, mathematics – math, refrigerator – fridge, telephone – phone, professional – pro). Эти сокращённые формы широко используются в повседневном общении, что делает его более простым и эффективным
Графическая аббревиатура	Специфический тип сокращений, присущий исключительно письменной речи. При реализации же устного общения они, как правило, произносятся в полной форме. Аббревиатуры, которые мы можем отнести к данному типу, играют важную роль в письменной коммуникации, поскольку делают информацию более доступной и понятной, особенно в тех случаях, когда требуется быстро передать данные	Точечные	Правая часть исходного слова при их создании опускается, после оставшейся ставят точку. Примеры: Sun. – Sunday, Apr. – April
		Дефисные	Представляют собой такие графические сокращения, в которых на месте опущенной средней части слова ставится дефис. Примерами атких аббревиатур могут служить следующие: L-driver (learner driver); b-a test (blood alcohol test)
		Косолинейные	При их образовании вместо опускаемой части слова (выражения) ставится, как следует из названия, косая черта: N/M – Never Mind, S/S – steamship

Широкое распространение аббревиатур в языке Интернета обусловлено их экстравагантностью, уникальностью и краткостью, что полностью соответствует динамичному темпу современной жизни. Одной из основных причин распространённости графических сокращений является растущее значение информационных технологий в общении между людьми. Молодёжь и подростки проводят значительное количество времени, общаясь в чатах и обмениваясь мгновенными сообщениями, фактор экономии времени становится важным аспектом такого общения [1].

В англоязычной переписке в Интернете можно выделить две основные категории сокращений. Первой группе принадлежат широко используемые сокращения и инициализмы, которые наиболее распространены среди пользователей онлайн-чатов. Эти сокращения весьма удачны, так как позволяют эффективно выразить эмоциональное состояние собеседника и значительно экономить речевые ресурсы, напр.: ROFL (rolling on the floor laughing); TBH (To Be Honest); OMG (Oh My God); BTW (By The Way); GG (Good Game); SMH (Shaking My Head) и др.

Помимо инициализмов, к первой группе аббревиатур относятся также логограммы – символы, обозначающие целое слово или его основу. Примерами таких логограмм являются r (are), u (you) и c (see). Эти сокращения позволяют анализировать фонетические изменения, например, превращение слов what, write и see you в wot, rite и cu на основе звукового сходства. По словам С.П. Черкашиной [2], несмотря на то, что количество букв в таких формах остаётся практически неизменным, они просты в использовании и по этой причине весьма популярны среди пользователей Интернета.

Вторая группа аббревиатур состоит из слов, которые были сокращены в процессе разговорной речи. Эти сокращения часто используются для упрощения общения и отражают естественность разговорного языка. Примерами таких слов являются kinda, wanna и gonna. В эту группу сокращений также входят следующие виды изменений:

– аферезис (отсечение начальной части слова);
– синкопа (отсечение средней части слова);
– апокопа (отсечение конечной части слова).

Среди этих трёх типов сокращений апокопа наиболее распространена в онлайн-пространстве. Например, слово though часто сокращают до tho, definitely до def, fabulous до fab, а также такие слова, как photograph до photo, university до uni, information до info и др. Столь широкое использование сокращённых лексических единиц свидетельствует о характерной черте современного английского языка – упрощении языкового выражения при сохранении информационной значимости для целей коммуникации [4].

В ходе исследования нами была опрошена группа студентов лечебного факультета ДГМУ. Численность её составляла 25 чел., и с помощью опроса мы выяснили, насколько активно они используют сокращения при общении в интернет-чатах. Большинство участников (70%) указали, что основным мотивом использования сокращений является желание сэкономить время. Также выяснилось, что, несмотря на наличие русских аббревиатур, многие молодые люди и девушки (45%) предпочитают использовать англоязычные аббревиатуры, хотя в ряде случаев записывают их кириллицей. Приведём наиболее распространённые примеры: LOL – ЛОЛ; OMG – ОМГ; IMHO – ИМХО; ok – ок; pls – плз.

В то же время некоторые респонденты признались, что им не всегда знакома истинная расшифровка популярной в Интернете аббревиатуры, следовательно, она используется, исходя из предыдущего опыта. Отметим, что в ходе исследования удалось заинтересовать студентов различными аббревиатурами, заставить их задуматься об их истинном значении и смысловом наполнении, а также повысить мотивацию студентов к дальнейшему, более продвинутому изучению английского языка с целью правильного и адекватного применения аббревиатур в своей интернет-коммуникации.

В целом по результатам проведённого эксперимента можно сделать вывод, что современное общество переживает процесс интернационализации, что отражается и на языковом составе. При сравнительном анализе использования сокращений в англоязычных и русскоязычных интернет-чатах выявлено, что носители английского языка чаще пополняют свой лексикон собственными словами, в то время как русскоязычные пользователи в основном адаптируют английские основы и аббревиатуры для создания собственных вариантов.

На основе вышеизложенного аббревиатуру мы можем трактовать как единицу устного или письменного языка, созданную в результате удаления определённых элементов фонетической или графической структуры из первоначального мотивирующего источника. Примерами таких источников могут быть как отдельное слово, так и целая фраза. Аббревиатуры использовались в большинстве письменных языков, изобретённых человечеством на протяжении его истории, но в то же время именно в современном английском языке наблюдается значительное количественное приращение используемых сокращений. Возникновение такой ситуации, скорее всего, обусловлено наблюдаемой в последние годы интенсификацией развития сетевых технологий.

Важность той роли, которую англоязычные аббревиатуры играют в ходе реализации молодыми людьми общения в интернет-пространстве, обусловлена их полезностью в плане преодоления существенного препятствия для сетевой коммуникации – ограниченности лингвистических, паралингвистических и экстралингвистических ресурсов. Их возможности при минимизации влияния соответствующего негативного фактора обусловлены экстравагантностью аббревиатур, их уникальностью и краткостью, которые в полной мере соответствуют динамичному темпу современной жизни.

По результатам проведённого с участием студентов, осваивающих образовательные программы ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, экспериментального исследования можно заключить, что современное общество переживает процесс интернационализации, отражающейся, в том числе, на языковом составе. При этом если носители английского языка чаще пополняют лексикон собственными словами, то русскоязычные пользователи в основном адаптируют английские основы и аббревиатуры для создания собственных вариантов.

Библиографический список

1. Пирмагомедова А.С., Алиева Э.С. Аббревиация и аббревиатура в современных компьютерных ON-LINE играх и E-MAIL переписке на английском языке. *Актуальные вопросы теории и практики перевода:* сборник статей. Раздел II. Теоретические вопросы языкознания. Махачкала: ДГУНХ, 2019: 152–158.
2. Черкашина С.П. Современное состояние паралингвистики. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 1 (110): 500–501.
3. Подгорная Е.А., Демиденко К.А. Лингвистические характеристики интернет-чатов как вида коммуникации. *Концепт.* 2014; № 9: 136–140.
4. Горелова О.В., Круглова У.Р. Компьютерный сленг в современной интернет-коммуникации. *Современное педагогическое образование.* 2022; № 1: 220–223.
5. Ешенкова Н.Л. Англицизмы как часть современной молодёжной культуры. *Russian Linguistic Bulletin.* 2023; № 9 (45): 24–28.

References

1. Pirmagomedova A.S., Alieva `E.S. Abbreviaciya i abbreviatura v sovremennyh komp'yuternyh ON-LINE igrah i E-MAIL perepiske na anglijskom yazyke. *Aktual'nye voprosy teorii i praktiki perevoda:* sbornik statej. Razdel II. Teoreticheskie voprosy yazykoznaniya. Mahachkala: DGUNH, 2019: 152-158.
2. Cherkashina S.P. Sovremennoe sostoyanie paralingvistiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 1 (110): 500-501.
3. Podgornaya E.A., Demidenko K.A. Lingvisticheskie harakteristiki internet-chatov kak vida kommunikacii. *Koncept.* 2014; № 9: 136-140.
4. Gorelova O.V., Kruglova U.R. Komp'yuternyj sleng v sovremennoj internet-kommunikacii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2022; № 1: 220-223.
5. Eshenkova N.L. Anglicizmy kak chast' sovremennoj molodezhnoj kul'tury. *Russian Linguistic Bulletin.* 2023; № 9 (45): 24-28.

Статья поступила в редакцию 17.06.25

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-548-551

***Semenova O.O.,** teacher, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: o.semenova@inno.mgimo.ru*
***Printsipalova O.V.,** Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of German Language, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: o.printsipalova@my.mgimo.ru*

PHONETIC MANIPULATIONS IN ADVERTISING SLOGANS OF GERMAN SUPERMARKET CHAINS. The article explores phonetic and phonostylistic techniques in the advertising slogans of German supermarkets. The main objective is to examine how sound organization in texts affects the perception and memorability of advertising messages, as well as how companies use these techniques to circumvent legal restrictions. The study analyzes linguistic strategies such as paronomasia, alliteration, contamination, and sound symbolism, using slogans from Edeka, Lidl, Aldi, and other chains as examples. Special attention is paid to the role of phonetic play in creating implicit comparisons and its compliance with the German Law Against Unfair Competition. The results reveal that phonetic devices not only enhance emotional impact and memorability but also enable companies to indirectly critique competitors while staying within legal boundaries. This research is relevant for professionals in marketing, linguistics, and advertising, as well as anyone interested in the mechanisms of language influence on consumer behavior.

Key words: **phonetics, phonostylistics, advertising slogans, German supermarkets**

***О.О. Семенова**, преп., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: o.semenova@inno.mgimo.ru*
***О.В. Принципалова**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. немецкого языка МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: o.printsipalova@my.mgimo.ru*

ФОНЕТИЧЕСКИЕ МАНИПУЛЯЦИИ В РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНАХ НЕМЕЦКИХ СЕТЕЙ СУПЕРМАРКЕТОВ

Статья посвящена исследованию фонетических и фоностилистических приемов в рекламных слоганах немецких супермаркетов. Основная задача работы – выявить, как звуковая организация текста влияет на восприятие и запоминаемость маркетинговых сообщений, а также как компании используют эти приемы для обхода юридических ограничений на применение прямой сравнительной рекламы. В статье анализируются такие лингвистические стратегии, как паронимия, аллитерация, контаминация и звукосимволизм, на примере слоганов сетей Edeka, Lidl, Aldi, Netto и других. Особое внимание уделяется роли фонетических игр в создании скрытых сравнений и их соответствию нормам Закона о недобросовестной конкуренции. Результаты исследования демонстрируют, что фонетические приемы не только усиливают эмоциональное воздействие и запоминаемость рекламы, но и позволяют компаниям косвенно критиковать конкурентов, оставаясь в правовом поле. Работа будет полезна специалистам в области маркетинга, лингвистики и рекламы, а также всем, кто интересуется механизмами влияния языка на потребительское поведение.

Ключевые слова: **фонетика, фоностилистика, рекламные слоганы, немецкие супермаркеты**

В данной статье рассматриваются ключевые фоностилистические приемы, используемые в рекламных слоганах в медиатекстах, их воздействие на потребителя, а также речевые стратегии, позволяющие компаниям приумножать конкурентные преимущества. Анализ конкретных примеров демонстрирует, как звуковая организация текста может влиять на восприятие бренда и формировать его имидж в условиях жесткой рыночной борьбы.

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью фонетических и фоностилистических приемов в рекламных слоганах, особенно в условиях высокой конкуренции на рынке FMCG (fast-moving consumer goods, товары народного потребления). Изучение этих приемов позволяет не только раскрыть механизмы их воздействия на потребителя, но и выявить стратегии, которые компании используют для обхода законодательных ограничений на прямую сравнительную рекламу, сохраняя при этом эффективность рекламных сообщений [1–10].

Цель исследования – проанализировать фонетико-фоностилистические приемы в рекламных слоганах немецких супермаркетов, их роль в создании запоминающихся и эмоционально заряженных сообщений, а также их влияние на восприятие бренда.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

– рассмотреть конкретные примеры слоганов и их лингвистические особенности;

– определить ключевые фонетические и фоностилистические приемы, используемые в рекламных слоганах сетей супермаркетов, и выявить их воздействие на потребителя;

– проанализировать речевые стратегии, позволяющие компаниям обходить законодательные ограничения на сравнительную рекламу.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к анализу фонетических и фоностилистических приемов, учитывающем не только их лингвистические особенности, но и маркетинговые, правовые и психологические аспекты. Особое внимание уделяется механизмам косвенного сравнения с конкурентами через фонетическую игру, что ранее не получало достаточного освещения в научной литературе.

Теоретическая значимость исследования состоит в углублении понимания роли фонетики и фоностилистики в рекламных текстах, а также в расширении знаний о взаимодействии лингвистических и маркетинговых стратегий. Результаты работы могут послужить основой для дальнейших исследований в области рекламной коммуникации и психолингвистики.

Практическая значимость заключается в возможности применения полученных данных в маркетинге, брендинге и создании рекламных кампаний. Материалы исследования могут быть полезны при разработке учебных курсов по лингвистике, рекламе и медиадискурсу, а также для специалистов, работающих в сфере PR и копирайтинга.

Методы исследования включают:

– сплошную выборку и контекстуальный анализ рекламных слоганов;

– описательный анализ для систематизации фонетических и фоностилистических приемов.

Материалом исследования послужили рекламные слоганы немецких супермаркетов Edeka, Lidl, Aldi, Netto и Rewe. Отбор материала проводился методом сплошной выборки с акцентом на примеры, демонстрирующие использование фонетической игры и фоностилистических приемов. Основной базой слоганов послужил онлайн-ресурс *Slogans.de* [1], но в связи со спецификой нашего исследования нами также рассматриваются неофициальные источники.

В современном мире реклама играет ключевую роль в формировании потребительских предпочтений и продвижении брендов. Одним из наиболее эффективных инструментов создания запоминающихся и эмоционально заряженных сообщений являются фонетические и фоностилистические приемы. Они позволяют не только привлечь внимание аудитории, но и усилить воздействие рекламного текста, создавая устойчивые ассоциации с брендом.

Исследование фонетических особенностей рекламных сообщений имеет давнюю традицию в лингвистике. Основы звукосимволизма были заложены в работах Эдварда Сепира [2] и Романа Якобсона [3], показавших связь между звуковой формой слова и его восприятием. Значительный вклад в развитие этой области внесли исследования Р. Клинка [4; 5] и работа Э. Йоркстона и Дж. Менон, посвященная влиянию звуковых паттернов на запоминаемость слоганов [6].

Особый интерес представляет использование этих приемов в рекламных слоганах немецких супермаркетов, где борьба за покупателей заставляет компании искать креативные способы выделиться на фоне конкурентов. Фонетическая игра не только повышает запоминаемость слоганов, но и позволяет обходить строгие законодательные ограничения, связанные с рекламой.

Фонетика и фоностилистика играют ключевую роль в создании эффективных рекламных сообщений, поскольку звуковая организация текста напрямую влияет на его восприятие и запоминаемость. В рекламе фонетические приемы служат нескольким целям: привлечение внимания, усиление эмоционального воздействия, создание ритмической и мелодической гармонии, а также формирование ассоциативных связей с брендом. Как справедливо отмечает И. Лутц, слоган позволяет в краткой, остроумной, возможно, юмористической форме сообщить потребителю о профиле фирмы, посвятить в ее рыночную стратегию, может быть подкрепить его первое впечатление [7, с. 11].

Рассмотрим несколько наиболее распространенных приемов. Теоретической основой для понимания этих приемов служит концепция звукосимволизма Эдварда Сепира [2], которая впоследствии легла в основу исследований Р. Клинка [4; 5] и Э. Йоркстона и Дж. Менон [6], согласно которым определенные звуки подсознательно ассоциируются с конкретными качествами.

Одним из частых фоностилистических приемов является паронимия – намеренное сближение слов, схожих по звучанию, но различных по значению [8, с. 197]. Этот прием создает игровой эффект, способствуя запоминанию слогана. Например, немецкий слоган для сети супермаркетов Edeka: *«Wir **lieben Lebensmittel»*** (досл.: «Мы любим продукты питания»).

На фонетическом уровне данный слоган также демонстрирует эффективное использование звукосимволизма и приема **аллитерации**. Аллитерация представляет собой повторении одинаковых или похожих звуков [8, с. 205]. Согласно исследованиям Р. Клинка [4; 5], звучание слова влияет на восприятие продукта.

Например, в данном случае повторение сонорного согласного [l] в слогане создает эффект легкости, плавную, лирическую мелодику высказывания. Также в слогане можно отметить повтор звуков [b] и [m].

Р. Клинк неоднократно ссылается на то, что звонкие согласные [b] и [m] усиливают позитивное эмоциональное восприятие, ассоциируются с «большими», «мягкими» и «дружелюбными» характеристиками брендов. Особенно значима фонетическая близость слов lieben («любить») и Leben («жизнь»), которая создает более глубокий семантический подтекст: продукты Edeka не просто потребляются, но и дарят саму жизнь.

Прагматические функции фонетической игры в рекламе FMCG (товаров народного потребления) можно разделить на три ключевые категории:

Во-первых, запоминаемость: рифмованные конструкции и аллитерации увеличивают показатели спонтанных ассоциаций с брендом.

Во-вторых, эмоциональное воздействие: звукоподражательные элементы подсознательно ассоциируются с определенными качествами.

В-третьих, потенциал для маскировки прямой сравнительной рекламы (что, согласно законодательству Германии, является правонарушением): фонетическая игра позволяет критиковать конкурентов, не нарушая запрет на прямую сравнительную рекламу.

В условиях высокой конкуренции на рынке немецких сетей супермаркетов, таких как Edeka, Rewe, Aldi, Lidl и Netto, маркетологи разрабатывают слоганы, которые привлекают внимание и создают устойчивые ассоциации с брендом. Однако соперничество в этом рыночном сегменте настолько высоко, что компании прибегают к менее этичным методам, включая использование сравнительной рекламы и вводящей в заблуждение информации, что ставит под угрозу добросовестную конкуренцию и интересы потребителей.

Действия по отношению к конкурентам в Германии регламентируются законом. Согласно параграфу 6 Закона о недобросовестной конкуренции (Gesetz

gegen den unlauteren Wettbewerb, UWG) [9], сравнительная реклама допускается, но лишь при соблюдении определенных условий. Данный параграф регулирует использование сравнительной рекламы, которая должна быть объективной, достоверной и не вводить в заблуждение. При этом реклама не должна дискредитировать конкурентов или их продукты.

Тем не менее некоторые сети супермаркетов могут использовать сравнительную рекламу как инструмент для создания негативного имиджа своих соперников, что может привести к нарушению установленных норм. Для обхода этих законов компании прибегают к фонетической игре. Фонетическая игра в рекламных слоганах немецких супермаркетов представляет собой сложный лингвистический механизм, позволяющий осуществлять косвенное сравнение с конкурентами, формально оставаясь в рамках правового поля.

Анализ конкретных примеров демонстрирует различные типы фонетических трансформаций, используемых для обхода запрета на сравнительную рекламу. Рассмотрим фонетическую игру как средство маскировки факта прямого сравнения. Важно отметить, что приводимые ниже слоганы являются неофициальными и встречаются в СМИ, а не в официальной базе слоганов Slogans.de [1].

Lidl: «Ab zu Lidl. Der Rest ist iREWElant».

В слогане сети супермаркетов Lidl мы наблюдаем графическую игру *«Ab zu Lidl. Der Rest ist i**REWE**lant» («В Лидл. Остальные неважны»)*, где название конкурента также выделено заглавными буквами. Важным приемом выступает контаминация с элементами аллюзии.

Контаминация – совмещение элементов разных слов или фраз. Этот прием широко применяется в рекламе для создания неологизмов или усиления экспрессии [8, с. 206]. В слове *«iREWElant»* (от *irrelevant* – неважный, незначительный) происходит фонетическая адаптация от [ˈɪɹɛlə̯vant] к [ɪˈreːvəlant], создающая уничижительный контраст («REWE – неважен»). Таким образом, вовлекая потребителя в лингвистическую игру, компании привлекают внимание к своему бренду.

Lidl: «Teurer wäre EDEKAdent».

В неофициальном слогане сети Lidl *«Teurer wäre E**DEKAdent**» («Дороже было бы упаднически»)* контаминация обыгрывает созвучие между названием сети *Edeka* (конкурентом) и словами *dekadent* («декадентский»). Фонетическое сходство [ˈeːdɛka] → [dekaˈdɛnt] создает запоминающийся контраст, намекая на чрезмерную дороговизну продукции Edeka через негативную коннотацию слова *dekadent*, что позволяет критиковать конкурентов, не нарушая напрямую § 6 Закона о недобросовестной конкуренции (UWG). О том, что наличие названия конкурента в слогане не является случайным совпадением, нам говорит присутствие графической игры – название Edeka, так же как и в прошлом примере, выделено заглавными буквами.

Netto: «Du willst a Lidl bit more Auswahl? Dann geh doch zu Netto!»

Еще одним примером с использованием контаминации может послужить слоган компании Netto *«Du willst a Lidl bit more Auswahl? Dann geh doch zu Netto!» («Хочешь немного больше выбора? Тогда иди в Нетто»)*. В рассматриваемом случае фоностилистический прием нацелен на создание неологизма или усиления экспрессии. В слогане участвует фонетическая игра, основанная на контаминации английского выражения «a little bit more» (пер. «немного больше») с названием сети Lidl.

Фонетическое сближение [ˈlɪtl] (little, пер. маленький) и [ˈliːdl] (Lidl) создает каламбурный эффект, где название бренда органично вплетается в английскую фразу, подчеркивая ограниченность ассортимента конкурента. Особое внимание обращает на себя графическое выделение слова Lidl, написанного с заглавной буквы, что усиливает ассоциативную связь с конкретным брендом. Фонетический рисунок слогана построен на контрасте: первая часть вопроса содержит три гласных переднего ряда [ɪ] в “willst”, “**L**i**d**l” и “bit”.

Опираясь на выводы Р. Клинка о том, что повторение этого гласного передает характеристики “более малого”, мы можем заключить, что фонологический повтор создает образ менее привлекательного для покупателя предложения [4]. Ритмическая организация фразы, где ударные слоги равномерно распределены между обеими частями («Lidl bit more» – «geh doch zu Netto»), способствует лучшему запоминанию сообщения. В слогане отсутствует прямое сравнение, что формально не нарушает § 6 Закона о недобросовестной конкуренции (UWG), трансформируя критику в ироничное предложение альтернативы.

Lidl: «So günstig, REAL ist das nicht».

Комбинированная стратегия представлена в слогане «So günstig, REAL ist das nicht», где **паронимия** сочетается с аллюзией на закрывшуюся сеть Real. Фонетический рисунок фразы построен на контрасте кратких и долгих гласных, создающем эффект «истинной» vs «ложной» выгоды. Ударная позиция слова «REAL» дополнительно акцентирует сравнение.

Рассмотрим еще один пример слогана, который использовал фонетические и фоностилистические приемы, но вызвал длительную судебную тяжбу между основными участниками рынка.

Lidl: «Lidl lohnt sich. Die anderen nicht».

В слогане *«**L**id**l** **l**ohnt sich. Die anderen nicht.» («Лидл стоит того. Другие нет»)* обращает на себя внимание последовательная аллитерация на звук [l] в сочетании «**L**idl **l**ohnt», что создает ритмически организованную звуковую структуру. Данный фонетический приём создаёт плавное, «мягкое» звучание, ассоциативно связанное с понятиями лёгкости и доступности.

Также стоит отметить повторение гласного переднего ряда [ɪ] в “**L**i**d**l”, “s**i**ch” и “n**i**cht”. Как отмечает Клинк, повторение этого гласного передает характеристики “более малого”, “более быстрого” [4], что, на наш взгляд, коррелируется с основным конкурентным преимуществом сети Lidl – его более дешевыми ценами и возможностью быстрее принять решение о покупке. Таким образом, данный фонетический прием обеспечивает связь между названием бренда и ключевым сообщением о его выгодности.

Lidl: «Lidl lohnt sich. ALDI anderen nicht».

Необходимо отметить, что слоган имеет свое неофициальное продолжение, которое используется в средствах массовой информации и социальных сетях, – *«Lidl lohnt sich. **ALDI** anderen nicht». («Лидл стоит того. **Все** другие нет»)*. Во втором компоненте слогана происходит фонетическое сближение фразы «**all die** anderen» с названием сети-конкурента Aldi. Фонетическая структура /al diː/ сознательно приближена к /ˈaldi/, создавая двойное прочтение: формально – сравнение с «другими», фактически – прямая ассоциация с Aldi. При этом сохраняется ритмико-мелодический рисунок фразы, что усиливает запоминаемость и ассоциативный эффект.

Также компания прибегает к графической игре, выделяя название конкурента заглавными буквами, что создавало прямую ассоциацию и могло рассматриваться как скрытая сравнительная реклама, нарушающая § 6 Закона о недобросовестной конкуренции (UWG). Aldi посчитала, что слоган дискредитирует её бренд, что стало предметом судебного разбирательства, несмотря на попытки замаскировать прямое сравнение через фоностилистические средства [10].

Проведенное исследование выявило ключевую роль фонетических и фоностилистических приемов в создании эффективных рекламных слоганов немецких супермаркетов. На примере сетей Edeka, Lidl, Aldi, Netto и Rewe были проанализированы такие лингвистические особенности, как паронимия, контаминация и аллюзивные сравнения, демонстрирующие значение звуковой организации текста для формирования запоминающихся сообщений.

Исследование позволило выделить основные приемы воздействия на потребителя: аллитерацию, звукосимволизм, ритмическую организацию и графические акценты. Эти элементы не только повышают запоминаемость слоганов, но и создают эмоциональную связь с брендом. Особый интерес представляет анализ стратегий, позволяющих обходить законодательные ограничения на сравнительную рекламу через использование косвенной критики конкурентов средствами фонетической игры.

Полученные результаты свидетельствуют, что фонетическая организация рекламных слоганов представляет собой продуманную систему, эффективно решающую маркетинговые задачи в условиях правовых ограничений. Это открывает перспективы для дальнейших исследований в области психолингвистики и маркетинговых коммуникаций как в немецком, так и в других языковых контекстах.

Библиографический список

1. *Slogans.de*. Available at: http://1.slogans.de/
2. Sapir E. A Study in Phonetic Symbolism. *Journal of Experimental Psychology.* 1929; № 12 (3): 225–39.
3. Jacobson R., Linda R. *Waugh The Sound Shape of Language*. New York: Mouton de Gruyter, 1987.
4. Klink R.R. Creating Brand Names with Meaning: The Use of Sound Symbolism. *Marketing Letters.* 2000; № 11 (1): 5–20.
5. Klink R.R. Creating Meaningful Brands: The Relationship Between Brand Name and Brand Mark. *Marketing Letters.* 2003; № 14: 143–157.
6. Yorkston E., Menon G., Mick D.G., Iacobucci D., Keller P.A. A sound idea: Phonetic effects of brand names on consumer judgments. *Journal of Consumer Research.* 2004; № 31 (1): 43–51.
7. Лутц И. Рождение слогана. *Рекламные технологии*. 1999; № 4: 14–19.
8. Janich N. *Werbesprache*. Tubingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2013.
9. Gesetz gegen den unlauteren Wettbewerb in der Fassung der Bekanntmachung. 2010 (BGBl). Available at: https://www.gesetze-im-internet.de/uwg_2004/BJNR141400004.html
10. *Von Hanno Bender Gericht stoppt Preisvergleiche von Lidl*. Available at: https://www.lebensmittelzeitung.net/politik/nachrichten/preiswerbung-gericht-stoppt-preisvergleiche-von-lidl-183014

References

1. *Slogans.de*. Available at: http://1.slogans.de/
2. Sapir E. A Study in Phonetic Symbolism. *Journal of Experimental Psychology.* 1929; № 12 (3): 225-39.
3. Jacobson R., Linda R. *Waugh The Sound Shape of Language*. New York: Mouton de Gruyter, 1987.

4. Klink R.R. Creating Brand Names with Meaning: The Use of Sound Symbolism. *Marketing Letters.* 2000; № 11 (1): 5-20.
5. Klink R.R. Creating Meaningful Brands: The Relationship Between Brand Name and Brand Mark. *Marketing Letters.* 2003; № 14: 143-157.
6. Yorkston E., Menon G., Mick D.G., Iacobucci D., Keller P.A. A sound idea: Phonetic effects of brand names on consumer judgments. *Journal of Consumer Research.* 2004; № 31 (1): 43-51.
7. Lutc I. Rozhdenie slogana. *Reklamnye tehnologii*. 1999; № 4: 14-19.
8. Janich N. *Werbesprache*. Tubingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2013.
9. Gesetz gegen den unlauteren Wettbewerb in der Fassung der Bekanntmachung. 2010 (BGBl). Available at: https://www.gesetze-im-internet.de/uwg_2004/BJNR141400004.html
10. *Von Hanno Bender Gericht stoppt Preisvergleiche von Lidl*. Available at: https://www.lebensmittelzeitung.net/politik/nachrichten/preiswerbung-gericht-stoppt-preisvergleiche-von-lidl-183014

Статья поступила в редакцию 14.06.25

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-550-554

Jiang Yunxue, *postgraduate, Department of Russian Literature, Faculty of Philology, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: jyx-1@yandex.ru*

THE DUAL IMAGE OF THE FAR EAST IN VSEVOLOD IVANOV'S STORY "SHO-GUANG-GO, THE AMULET OF THE GREAT CITY". The article presents an analysis of the dual image of the Far East in Vsevolod Ivanov's story "Sho-Guang-Go, the Amulet of the Great City". The main objective of the study is to reveal the construction of the Far East as a space of colonial violence and, at the same time, a zone of Korean resistance. Based on textual and interdisciplinary approaches using postcolonial theory, the following are studied: the mechanisms of Japanese colonial control through disciplinary spatio-temporal systems and strategies of cultural resistance of Koreans. It has been established that Ivanov synthesizes historical realities with cultural exoticism. The scientific novelty of the work lies in the first detailed analysis of the story through the prism of postcolonial optics, which expands the methods of studying Ivanov's work and enriches the understanding of the representation of the Far East in Soviet literature.

Key words: **Vsevolod Ivanov, "Sho-Guang-Go, the Amulet of the Great City", Far East, postcolonial theory, colonial discourse, cultural resistance, disciplinary practices, Korean culture, image of space, Soviet literature of 1920s**

Цзян Юньсюе*, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: jyx-1@yandex.ru*

ДВОЙСТВЕННЫЙ ОБРАЗ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА В РАССКАЗЕ ВС. ИВАНОВА «ШО-ГУАНГ-ГО, АМУЛЕТ ВЕЛИКОГО ГОРОДА»

Статья посвящена анализу двойственного образа Дальнего Востока в рассказе Всеволода Иванова «Шо-Гуанг-Го, Амулет Великого Города». Основная задача исследования – раскрыть конструкцию Дальнего Востока как пространства колониального насилия и одновременно зоны корейского сопротивления. На основе текстологического и междисциплинарного подходов с применением постколониальной теории исследуются механизмы японского колониального контроля через дисциплинарные пространственно-временные системы и стратегии культурного сопротивления корейцев. Установлено, что Иванов синтезирует исторические реалии с культурной экзотикой. Научная новизна работы заключается в первом детальном анализе рассказа через призму постколониальной оптики, что расширяет методы изучения творчества Иванова и обогащает понимание репрезентации Дальнего Востока в советской литературе.

Ключевые слова: **Всеволод Иванов, «Шо-Гуанг-Го, Амулет Великого Города», Дальний Восток, постколониальная теория, колониальный дискурс, культурное сопротивление, дисциплинарные практики, корейская культура, образ пространства, советская литература 1920-х годов**

Проблематику восточной культуры в творчестве Вс. Иванова уже исследовали такие учёные, как Вяч.Вс. Иванов, Е.А. Папкова, В.Н. Яранцев, Р. Банерджи, Л.П. Якимова, А.В. Подобрий и др. Их работы сформировали научную традицию изучения Сибири и Дальнего Востока в творчестве Вс. Иванова [1–10].

Актуальность исследования связана с тем, что в 2025 году исполняется 130 лет со дня рождения писателя; настоящая статья, приуроченная к памятной дате, продолжает изучение восточной культуры в его творчестве. Она стремится раскрыть конструкцию двойственного образа Дальнего Востока в рассказе «Шо-Гуанг-Го, Амулет Великого Города». В произведении показана корейская культура под японским колониальным господством. Писатель ведёт размышления о необходимости как сохранять традиционную культуру, так и проводить модернизацию общества. Наличие двойственного образа в рассказе подтверждает глубокий интерес писателя к дальневосточной проблематике начала 1920-х годов.

Целью исследования является анализ двойственного образа Дальнего Востока в рассказе Вс. Иванова «Шо-Гуанг-Го, Амулет Великого Города».

Для достижения цели поставлены следующие задачи: раскрыть Дальний Восток как пространство колониальной дисциплинарной реальности; проанализировать стратегии сопротивления корейцев через использование национальной культуры для построения экзотического культурного поля; исследовать диалектику колониальных реалий и реконструкции культурной субъективности, скрытую в межпоколенческом конфликте; рассмотреть межпоколенческий конфликт в рассказе; проанализировать образ русских как «освободителей» в рассказе.

Объект – рассказ Вс. Иванова «Шо-Гуанг-Го, Амулет Великого Города».

Предмет – отражение Дальнего Востока в советской литературе.

Научная новизна исследования заключается в том, что в его рамках впервые подробно анализируется двойственный образ Дальнего Востока именно на примере рассказа «Шо-Гуанг-Го, Амулет Великого Города». Рассказ раскрывает противоречия Дальнего Востока как колониального пространства и экзотической культурной зоны.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно способствует расширению подходов к изучению творчества Вс. Иванова за счёт применения постколониальной теории к текстовому анализу.

Практическая значимость – знакомство аудитории с малоизученным аспектом творчества Вс. Иванова и обогащение научной базы исследований Вс. Иванова.

В работе использованы текстологический, историко-литературный анализы.

Писатель Всеволод Иванов интересовался азиатским регионом и сохранял связь с азиатской культурой на протяжении всего своего творчества. Согласно точке зрения М. Слонима, «действие рассказов и повестей Вс. Иванова первого периода его творчества развертывается постоянно на русском Востоке: в Сибири, в Монголии, на границах Китая, в азиатских степях и равнинах. Он точно задался целью описать этот полудремлющий мир, в котором встретились под русским влиянием Азия и Европа. Он именно к Евразии обращен...» [1, с. 64]. Особый интерес Вс. Иванова вызывала проблематика реальности Дальнего Востока 1920-х годов. С учетом особой геополитической конфигурации региона – его восприятием центральными властями как военного буфера – Дальний Восток в тот период представлял собой одновременно зону колониального угнетения под японской интервенцией и потенциальную арену для русской революции. В этом контексте Вс. Иванов создаёт в рассказе «Шо-Гуанг-Го, амулет великого города» (1922) дальневосточное пространство, наполненное специфической символикой. Писатель синтезирует японские колониальные заповеди, корейские традиционные верования и русские революционные символы: «…Уссурийский край. Японские промыслы морской капусты, добываемой корейцами, привезенными японскими властями. "Шо-Гуанг-Го, Амулет Великого Города" называют корейцы – каули (кули) – красную пятиконечную звезду, которую носят уссурийские партизаны, борющиеся с белыми и японцами» [2, с. 83]. Е.А. Папкова, анализируя мотивы дальневосточных рассказов Вс. Иванова, указывает, что двойственность Дальнего Востока «давала возможность Вс. Иванову, имевшему весьма неоднозначное отношение к произошедшей революции ... высказать в произведении свои размышления о ее смысле и сомнения в том, что революция принесет благо для людей» [3, с. 14].

Сюжет рассказа состоит в следующем. Японские власти заставили представителей колонизированного корейского населения собирать морскую капусту в Уссурийском районе. Чтобы освободиться от японского колониального господства, корейцы продолжают придерживаться своей традиционной культуры и воспринимают красную пятиконечную звезду, которую носят на груди русские, как амулет из большого города. Рассказ написан во время японской колониальной оккупации дальневосточного региона. Посредством изображения японского колониального контроля, насильственного подавления корейской культуры и жестоких расправ над русским населением писатель демонстрирует реалистичную картину Дальнего Востока.

«Каждые двенадцать дней в бухту приплывала шхуна. В первый приход она привезла каули, а потом отвозила вылавливаемую капусту» [2, с. 86]. В этом

описании Вс. Иванов раскрывает механизм действий японских колонизаторов: используя шхуны для переброски корейцев в изолированные бухты для сбора морской капусты, они размещали там вооруженные силы. Господство достигалось за счет тотального контроля над пространством и временем. Шхуна, перемещая ресурсы и людей по фиксированному циклу, создавала обязательную пространственно-временную рамку.

Вс. Иванов демонстрирует суть японского управления: заключая население в замкнутые пространства и навязывая жёсткую временную дисциплину, власть проникала в ткань повседневности, перекраивая её. Этот механизм был описан Мишелем Фуко. Дисциплинарная власть отходит от прямого насилия, используя вместо этого сложные пространственно-временные инструменты. Эти инструменты дисциплинируют индивидов, делая их подчинение автоматическим. Колониальные власти используют дисциплинарные пространственно-временные аппараты, интегрируя колониальное господство в жизнь колониального населения, принуждая людей становиться подневольными рабочими, обслуживающими систему. Изображение Вс. Ивановым «система 12-дневного цикла» демонстрирует абсолютный контроль японских колонизаторов над жизнью корейцев и её ритмом. Механическая цикличность регулярного захода шхуны каждые 12 дней трансформирует время корейцев в производственные единицы, подлежащие исчислению. Когда 12-дневный цикл становится единственной мерой восприятия времени у жителей бухты, колониальный режим способствует изменению системы временного восприятия. Колонизация биологических часов демонстрирует жестокую форму подавления, которая, согласно определению М. Фуко, представляет собой «установление ритмичности, принуждение к четко определенным занятиям, введение повторяющихся циклов» [4, с. 218].

Кроме этого, образ японских солдат в бухте с синими плетьми и ружьями символизирует динамичную пространственную систему координат. «Каули, хотя словно капуста, но плети у солдат были из морского вереска. Солдат двое, без плетей, как быть?» [2, с. 86]. Японские солдаты постоянно размахивают плетьми, чтобы призвать корейцев к повиновению. Они надзирают за их работой и постоянно пересчитывают рабочих, которые могли сбежать или спрятаться. Примечательно, что частота ударов плетьми была синхронизирована с графиком судоходства, что сформировало пространственно-временной резонанс для создания у людей дополнительного стресса, сдерживающая эффективность которого даже превосходила ограничения физического пространства: «Я не хочу, чтоб у меня визжало на сердце, когда они идут мимо… / Махнул плетью круглоголовый. Сапогом опрокинул опять» [2, с. 84, 87].

Это соответствует принципу «паноптизма» М. Фуко. Суть концепции заключается в том, чтобы «привести заключенного в состояние сознаваемой и постоянной видимости, которая обеспечивает автоматическое функционирование власти» [4, с. 294]. В рассказе Вс. Иванова совместное действие циклического режима судоходства и дисциплинарных механизмов в конечном итоге формируют Дальний Восток как замкнутое пространство колониальной власти. Временная система делает производственный ритм более управляемым; карательный механизм символизируют плети японских солдат. Уникальность подобной пространственно-временной матрицы заключается в её способности к самоусилению. Так, производственные данные, создаваемые посредством временной дисциплины, рационализируют управленческий контроль, тогда как сдерживающий эффект пространственных наказаний усиливает обязательность существующих правил. М. Фуко объясняет это таким образом: «Паноптическая схема усиливает любой аппарат власти: она обеспечивает экономию (оборудования, персонала, времени) и эффективность (благодаря своему превентивному характеру, непрерывному действию и автоматизму) …» [4, с. 302].

Через этот прецизионный пространственно-временной контроль японские колонизаторы не только присваивали материальные богатства, но и, что важнее, меняли ритм жизни и картину мира корейцев, напрямую оказывая влияние на их мировоззрение. Вс. Иванов демонстрирует колониальный режим на примере замкнутой бухты, в которой механический ритм периодического захода шхуны переплетается с синими тенями японских солдатских плетей, превращая его в осязаемый аппарат пространственно-временного контроля. Таким образом, бухта превращается одновременно в географическое поле производства и в психологическую клетку, которая воплощает тоталитарный режим колонизации. Вс. Иванов, используя диалог двух японских солдат, охраняющих залив, обнажает их дегуманизирующий взгляд на корейцев и агрессивные психологические установки. Реплики, насыщенные страданием, гневом и недовольством («Если не пить, я приеду домой в лихорадке и злости» [2, с. 88]), отражают психологическое напряжение и алкогольную зависимость солдат. Диалог одновременно вскрывает расовую дискриминацию и пренебрежительное отношение к корейцам. Уподобление корейцев животным («Ломит мозг целый день следить за собакой, которая хочет случиться» [2, с. 88]) и открытые угрозы насилия («Буду стрелять по ним, пока есть патроны» [2, с. 88]) демонстрируют крайнее неуважение и свидетельствуют о системной деформации восприятия Другого под воздействием колониальной власти. Такая установка не только отражает реалии военного времени, но и воплощает чувство расового превосходства и репрессивную ментальность, присущие колониальному господству. Через этот диалог автор подвергает критике бесчеловечное поведение японских солдат в условиях войны и их унизительное отношение к корейскому народу.

Насильственный факт колонизации усугубляется описанием сцен убийств японцами русского населения. Эти сцены также отражают реалии дальневосточного региона того времени «– Я-о-яй!.. Вся рука русского – кровь. Хотел за сосну спрятаться! Должно быть, завернулся только, не успел – ударил тут круглоголовый его прикладом в шею. Соскочил приклад, размозжил темя» [2, с. 91].

Можно отметить, что в рассказе Вс. Иванов использует лексическую единицу «круглоголовые» для обозначения японцев. Корейцев он называет «каули».

Сложно сказать наверняка, почему для японцев было выбрано такое наименование. Тем не менее существует два предположения. Во-первых, это может быть отсылкой к стандартным полусферическим стальным шлемам, которые носили японские солдаты как единообразный отличительный знак. Во-вторых, это может быть указанием на особенности строения черепа представителей монголоидной расы, среди которых преобладает круглоголовый тип. Что касается обозначения корейцев, важно отметить, что в официальных документах царской России и СССР всегда использовался стандартный термин «кореец». Употребление Вс. Ивановым слова «каули» отсылает читателя к китайскому слову «кули», которое переводится как «чернорабочий». Ч.Г. Хос – британский антрополог. Его путевые заметки «На самом дальнем Востоке» (“In the Uttermost East”, 1903 г.) показали реальных людей, которые проживали в Восточной Азии и странах Дальнего Востока с конца XIX до начала XX века. Эта работа стала важным документом для изучения социальной истории того периода. «Если корейские кули дома не обладают репутацией деятельных и энергичных работников, то во Владивостоке все наоборот» [5, с. 14]. В исторических контекстах лексема «кули» часто используется для обозначения азиатских рабочих, получающих низкую зарплату или занятых тяжелым трудом. Следовательно, используемое Вс. Ивановым «каули» является вариантом слова «кули». Специфика обозначений японцев и корейцев в рассказе Иванова соответствует его манере: исследуя восточную культуру и создавая образы восточных персонажей, он не ограничивается заимствованием традиционных клише, а вплетает личное понимание и восприятие. Образ Дальнего Востока, созданный в произведениях Вс. Иванова, соответствует исторической реальности: «Народ русского Дальнего Востока неоднократно, при разных обстоятельствах и в разных местах поднимал свой голос протеста против всего зла и против политики насилий, творимых Японией. До сих пор никто не откликнулся на наш протест» [6, с. 3]. По словам Е.А. Папковой, «Иванов в рассказах 1922 г. представляет судьбу Востока – в данном случае Дальнего Востока – столь же трагичной, как и всего мира, разрушаемого в эпоху войн и революций» [3, с. 11].

Ещё один образ Дальнего Востока автор демонстрирует через культуру колонизированного корейского народа (каули). Вс. Иванов показывает национальную культуру Кореи и красоту природы Дальнего Востока, конструируя культурную субъектность корейского народа, противостоящего колониальной власти. Таким образом, создаётся загадочная и экзотическая картина Дальнего Востока. Подобная культурная субъективность не конструируется абстрактными политическими декларациями или явными вооруженными конфликтами; она проявляется в уникальной архитектуре корейских жилищ, традициях одежды, языковой структуре, поклонении природе.

Начиная с 1860-х годов, с расселением китайских, корейских и японских переселенцев в приграничных районах России, на территории дальневосточного региона постоянно проводятся обширные исторические, географические и этнографические исследования. В этом контексте Вс. Иванов, точно изображая повседневные обычаи и культурные верования корейского народа, не только конструирует его культурную субъектность, но и придает Дальнему Востоку насыщенный экзотический колорит.

Заслуживает углубленного изучения вопрос об источниках этнографических деталей в творчестве Вс. Иванова. Как указывает Е.А. Папкова, «трудно сказать, что явилось источником этнографических подробностей в этих произведениях писателя – личные наблюдения или книжные источники» [3, с. 14]. Этот вопрос напрямую указывает на сложный, составной характер производства знаний о Дальнем Востоке в XIX–XX веках. Однако суть остается неизменной: глубокая заинтересованность писателя Востоком прочно укоренилась в его творчестве. С точки зрения архитектуры жилищ пространственный контрапункт «фанза-палатка» не сводится к обычному противостоянию между формой традиционных корейских жилых зданий и временным жильем колонистов. Он также демонстрирует более глубокий временной диалог между двумя цивилизациями. «Фанза – это тип традиционного жилища, распространенный в Китае, Корее и на Дальнем Востоке России у коренных народов» [7].

Корейская традиционная теплораспределительная система («кан») демонстрирует восточноазиатскую мудрость и формирует цивилизованный диалог между своей вневременной и стабильной структурой и временной природой колониальных палаток. Более того, стабильное здание является не только убежищем, но и культурным устройством, которое противопоставляет корейскую традицию колониальной современности. С другой стороны, традиционная корейская одежда также может быть символом сопротивления. Начиная с 1920-х годов, японское колониальное правительство запустило кампанию, направленную на запрет ношения белой одежды. Её название звучало как «кампания за цветную одежду» [8, с. 8]. В рассказе Вс. Иванова белые национальные халаты как «ходячая декларация» делают человеческое тело политическим протестом, реакцией на японскую политику ассимиляции. «Надо мыть добела рубахи и шаровары, чтоб, как молоко, были белы и мягки. Надо всем богам молиться, чтобы

русский не проехал мимо ...» [2, с. 88]. Корейцы всегда носили белую одежду, чтобы демонстрировать собственную позицию везде, где они бывали.

Если говорить о языковой структуре, то «Иванов, стараясь 'настроить' тон рассказа на корейский лад, имитирует не только способ повествования корейца, но и его способ мышления» [9, с. 35]. Структура корейского языка использована в качестве проекции специфических когнитивных парадигм. Одним из следствий такого подражания является размытие границ между субъектом и объектом, что подрывает традиционную логику доминирования. «Предметность мышления корейца выразилась, например, в том, что в предложении сказуемое ставится раньше подлежащего, действие производится раньше, чем обозначен объект этого действия: 'созывай стариков, говори им: идет сюда русский', 'было там два русских, один увел с собой каули, убил круглоголовых, другой идет сюда'...» [9, с. 35–36]. Подобные языковые конструкции свидетельствуют о том, что корейское мышление акцентирует мгновенность действия и конкретику ситуации в большей степени, чем линейную логику «субъект – действие – объект». Это порождает эффект культурной деконструкции: традиционные границы между субъектом и объектом размываются – когда сказуемое (действие) доминирует в предложении, а объект не вынесен на передний план, язык ослабляет отношение доминирования субъекта над объектом. Тем самым подрывается субъектоцентричная логика господства. Традиционная бинарная схема замещается динамической моделью ситуативного познания, где значимость самого действия и его результата превосходит авторитарность действующего лица. Ключевая идея Вс. Иванова в использовании корейской грамматической структуры заключается в демонстрации следующего: грамматика служит материальным носителем когнитивной парадигмы – вынесение сказуемого на первое место в корейском языке выступает как результат конкретно-ситуативного мышления, одновременно воспроизводя и закрепляя эту когнитивную традицию. В то же время изображение Вс. Ивановым приверженности корейского народа собственным религиозным верованиям становится связующим узлом между материальными практиками и духовными измерениями. Акцент здесь делается на деколонизации тела через механизм биометафор, создающих онтологическую связь между человеком и миром природы. Здесь проявляется привычный орнаментализм писателя; он создает когнитивную схему «натурализированного тела», символически сравнивая его части с природными организмами. «Язык во рту чужой – рыба. Разве я рыба, чтобы меня гнало волной. И ныли сердца, как расщепленные бурею кедры» [2, с. 84, 90, 92]. В этом лирическом и элегантном изображении заложена сущность корейской нации, в которой космологическая концепция изоморфизма материализовалась и приобрела форму.

Двойственность репрезентации медвежьего тотема раскрывает сложное восприятие корейским народом геополитических реалий. С одной стороны, Россия воспринималась как сила, противостоящая Японии, с другой – настороженность по отношению к русским и страх потенциальной угрозы сохраняется. Это амбивалентное сознание нашло выражение в зооморфных образах, которые сделались метонимическими носителями критики колониального насилия: «а русский, как медведь жадный, – всех слопает» [2, с. 90]. Козёл в силу своих биологических характеристик стал метафорическим изображением корейской нации, которая находилась под колониальным гнётом. Уязвимость козла соответствует экзистенциальным условиям колонизированных, а его гибкость указывает на наличие потенциала культурного сопротивления. Отсылки к морским биологическим символам используется при описании более трагических ситуаций. В частности, камбала и морские водоросли в силу своей многочисленности символизируют корейский народ, подвергшийся насильственным преследованиям. Через «несчётность» природного мира подчёркивается жестокая сущность колониальных злодеяний. «Как пены много … / Будто камбалу, били народ. Много» [2, с. 85–86]. Представленные символы не только сохраняют память о колониальной травле, но и, опираясь на идею вечности природы, вселяют веру в то, что нация будет продолжать своё существование.

Межкультурная трансформация амулета показывает когнитивную эволюцию стратегий сопротивления. Трансформируя традиционную легенду о корейском амулете в революционную реальность, Вс. Иванов вводит в повествование русских, которые носят на одежде красную пятиконечную звезду. Амулет здесь – это не просто культурный символ, но и своего рода мост между традиционными корейскими верованиями и реальностью русской революции. Создаётся образ третьей стороны (России), которая преодолевает бинарность японского колонизатора и корейской колонии. Корейский народ превращает вроде бы традиционные религиозные обряды в символ революционного противостояния колониальной современности. Коллективные молитвы перед выходом к морю, кедровые ветви, которые призваны отпугивать злых духов, священный огонь в гадательных ритуалах, патриархальная иерархия, использование советской пятиконечной звезды в качестве корейского амулета – всё это является средством, с помощью которого старшее поколение, которое представляет Хе-Ми, использовало национальную культуру для противостояния колониальной власти и японского контроля повседневной жизни. Так поддерживается культурная субъективность корейского народа. Реконтекстуализируя природопоклонничество, корейцы не только сохраняют культурную идентичность, но и создают символический порядок, существующий параллельно с колониальным господством.

Однако между двумя поколениями корейского народа сформировалось неодинаковое отношение к национальной вере и амулету – пятиконечной звезде. В рассказе Вс. Иванова появляется конфликт отцов и детей, который представляет собой одну из важнейших тем в русской литературе. В условиях японского колониального гнета конфликт поколений Хе-Ми и Ту-Юн-Шана отражает внутреннюю борьбу личности между иррациональной верой и актуальной реальностью.

Хе-Ми – представитель старшего поколения традиционной корейской нации. Он стремится придерживаться традиционных культурных представлений нации, соблюдать социальную иерархию и активно искать выход для своего народа. Противопоставляющийся ему Ту-Юн-Шан – это типичный представитель молодого поколения, мировоззрение которого сформировалось в условиях японского колониального правления. Хе-Ми сохраняет острое восприятие и благоговение перед природой, тогда как Ту-Юн-Шан не верит в святость национальной веры.

«– Вот я нюхаю воду и говорю – идёт беда. Или ветер под морем несёт на берега тайфун. Прибежит, вырвет капусту со дна бухты, унесёт в море.

…

– Почему ты не скажешь, болит у меня спина или перестала? У круглоголового палка толстая. Он меня сегодня палкой по костям...» [2, с. 83].

Представленный диалог демонстрирует существенную разницу между двумя поколениями: Хе-Ми сосредоточен на судьбе нации, а Ту-Юн-Шан – на собственном благополучии и на процветании собственной семьи. «Я хочу домой. Я не люблю убивать, и у меня здоровая жена, здесь в фанзе» [2, с. 86].

Вечером на второй день после ухода шхуны японцев одноглазый босоногий каули рассказал, что японцев убили русские. Хе-Ми тут же надел свой священный белый халат, собрал свой народ, зажег огонь и провел церемонию гадания.

«– Зажгу огонь, чтоб видно было горы. Говори правду перед огнем.

...

–У большого амулета говорить много надо. Я таких длинных молитв не знаю, оттого у меня нет амулета. Чтоб убить круглоголовых... Говорит много – хорошо». [2, с. 84]. Литературное изображение корейского ритуала гадания у Вс. Иванова демонстрирует процесс творческого синтеза революционной символики с традиционными верованиями: пятиконечная русская звезда как революционный символ интегрируется в систему корейского культа предков. Персонаж Хе-Ми осуществляет символическую трансплантацию мифологических архетипов в контекст дальневосточной революции, преобразуя семантику «амулета из большого города» в знак пятиконечной звезды. Этот механизм культурной трансляции в условиях колониального гнета выполнял двойную функцию.

С одной стороны, он обеспечивал преемственность традиционной национальной культуры, превращая революционные идеи новой эпохи в инструмент сопротивления колониальному порядку. Когда в ритуальной практике Хе-Ми пятиконечная звезда сакрализуется в качестве оберега, ее повторяющаяся репрезентация не только закрепляет сакральный статус символа, но и формирует коллективное сознание сопротивления. Это побуждает корейскую общность трансформировать энергию традиционных верований в единую волю к борьбе. А.В. Подобрий отмечает, что «древняя легенда и современные события сложились у героев новеллы в один образ, переплелись, создав сложный синтез старых поверий и ритуалов и действия (движения, убийства)» [9, с. 35].

В то же самое время Ту-Юн-Шан скептически относится к тому, что амулет русских из великого города способен освободить корейцев и даровать корейскому народу счастье. «Зачем русскому давать мне шаровары и землю для риса. Разве у него мало братьев-русских без шаровар и без риса. Эго хитрый купец идет, больше никто!» [2, с. 90]. Столкнувшись со скептическими словами Ту-Юн-Шана, «двумя ветвями закрылся Хе-Ми от нечестивых речей – священная хвоя кедра задерживает хулу» [2, с. 90]. Став свидетелем жестокого убийства русского японским солдатом, Ту-Юн-Шан понимает, что если не сопротивляться, последствия могут быть смертельными. Потом по приказу Хе-Ми и во имя всего корейского народа Ту-Юн-Шан отправляется в путешествие на поиски русских, вооружившись амулетом.

Конфликт поколений приходит к компромиссу через кровавую реальность колониального насилия. Ритуал гадания Хе-Ми, а также путешествие Ту-Юн-Шана в поисках русских перекликаются в смысловом аспекте. Ритуал гадания символизирует силу традиции, церемония его проведения временно объединяет коллектив. С другой стороны, кровавый амулет раскрывает необходимость насильственного сопротивления колониализму. Конфликт между Хе-Ми и Ту-Юн-Шаном демонстрирует, что сопротивление заключается не в создании новой культуры, но в трансформации травмы культурного разрыва в импульс сопротивления. В конце текста Вс. Иванов в лирической манере с использованием поэтического языка изображает мирную и счастливую жизнь корейского народа и красоту дальневосточного региона. Таким образом, создаётся атмосфера спокойствия и умиротворения. «Утром, как всегда, раздвигались, прыгали в желтых волнах опаловые рифы … Рядом у своей фанзы ждали Хе-Ми и Ки-Ма, а Кваму-Митсу варила в очаге черную Клейкую похлебку из бобов…» [2, с. 102]. Однако под этим кажущимся покоем скрывается трагическая судьба: Хе-Ми еще не знает, что Ту-Юн-Шан уже умер на пути к русским, а его амулет навсегда остался на ледяном поле. Ожидание корейцев представляет собой не пассивный застой, но трезвое осознание устойчивости колониального насилия и вера в то, что однажды спаситель появится.

Вс. Иванов посредством лаконичной повествовательной структуры и многозначных метафорических образов создаёт в рамках ограниченного формата

рассказа интригующее интерпретационное пространство. Через сопоставление реального пространства под колониальным господством и пространства гетерогенной культуры рассказ не только раскрывает сложные политические отношения на Дальнем Востоке 1920-х годов, но и демонстрирует глубинный кризис культурной идентичности корейского народа. В.Н. Яраницев, отзываясь о произведениях Вс. Иванова, утверждает, что «рассказы писателя Иванова с таким горьким опытом и такими зловещими знаками беды не предвещают ничего доброго, веселого» [10, с. 152].

В то же время Вс. Иванов «увлекается, даже слишком, дальневосточной жизнью … Иванов тут будто купается в восточной экзотике, которая для него и не экзотика, а естественная среда обитания для его образа мыслей, плетения пряных словес и образов» [10, с. 154]. Вс. Иванов, используя антропологическую оптику наблюдения, системно и детально воссоздаёт культурные особенности корейского народа, его материальной и духовной жизни. Это проявляется в различных аспектах – от архитектурной стабильности, демонстрирующей восточную мудрость, до белоснежных одеяний, которые выступают в качестве символа уникальной национальной идентичности, от ритуалов гадания, репрезентирующих этнические верования, до социальной иерархии. Реконструкция культуры не только формирует экзотизированный образ Дальнего Востока, но и перестраивает субъектность корейской нации. Когда японские колонизаторы пытались дезавуировать легитимность корейской культуры через «дисциплинарные практики власти», материализованные элементы духовной культуры образовали безмолвный, но несокрушимый барьер сопротивления.

Межпоколенческий диалог и открытый финал произведения показывает, что образ Дальнего Востока как символ застывшего во времени и пространстве образования становится одновременно региональным воплощением колониальной раны и потенциальной ареной рождения нового субъекта.

Библиографический список

1. Слоним М. *Портреты советских писателей.* Париж: Парабола, 1933.
2. Иванов В.В. *Собрание сочинений:* в 8 т. Москва: Художественная литература, 1974; Т. 2.
3. Папкова Е.А. Дальневосточные рассказы Всеволода Иванова начала 1920-х гг. *Наука и школа.* 2022; № 4: 11–20.
4. Фуко М. *Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы.* Москва: Ad Marginem, 1999.
5. Hawes C.H. *In the Uttermost East. London.* New York: Harper & Brothers, 1903.
6. *Петроградская правда*. 1921; 14 декабря.
7. *Карта Слов.Ру – Карта слов и выражений русского языка*. Available at: https://kartaslov.ru/
8. Ким С. Чосон в цвете: кампания «Цветная одежда» и дискурс «Белой одежды»». *Обзор корейских исследований*. 2011; № 14 (1): 7–34.
9. Подобрий А.В. Образ мира Сибири и Дальнего Востока и способы его создания в новеллистике Вс. Иванова. *Эстетика минимализма: малые жанры как форма времени:* материалы XXI Всероссийской научно-практической конференции словесников. Екатеринбург, 2018: 31–38.
10. Яраницев В.Н. *Всеволод Иванов: Жизнь неслучайного писателя.* Москва, 2023.

References

1. Slonim M. *Portrety sovetskih pisatelej.* Parizh: Parabola, 1933.
2. Ivanov V.V. *Sobranie sochinenij:* v 8 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1974; T. 2.
3. Papkova E.A. Dal'nevostochnye rasskazy Vsevoloda Ivanova nachala 1920-h gg. *Nauka i shkola.* 2022; № 4: 11-20.
4. Fuko M. *Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdenie tyur'my.* Moskva: Ad Marginem, 1999.
5. Hawes C.H. *In the Uttermost East. London.* New York: Harper & Brothers, 1903.
6. *Petrogradskaya pravda*. 1921; 14 dekabrya.
7. *Karta Slov.Ru – Karta slov i vyrazhenij russkogo yazyka*. Available at: https://kartaslov.ru/
8. Kim S. Choson v cvete: kampaniya «Cvetnaya odezhda» i diskurs «Beloj odezhdy»". *Obzor korejskih issledovanij*. 2011; № 14 (1): 7-34.
9. Podobrij A.V. Obraz mira Sibiri i Dal'nego Vostoka i sposoby ego sozdaniya v novellistike Vs. Ivanova. *`Estetika minimalizma: malye zhanry kak forma vremeni:* materialy XXI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii slovesnikov. Ekaterinburg, 2018: 31-38.
10. Yaranicev V.N. *Vsevolod Ivanov: Zhizn' nesluchajnogo pisatelya.* Moskva, 2023.

Статья поступила в редакцию 10.06.25

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-554-560

Sadovnikova O.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, State Fire Academy of EMERCOM of Russia (Moscow, Russia), E-mail: osadovnikova@yandex.ru*

THE PECULIARITIES OF FIRE SAFETY TERMINOLOGY IN BRITISH AND AMERICAN ENGLISH. The purpose of the article is to conduct a comparative analysis of fire safety terminology in British and American English. The topicality of this research is due to the fact that knowledge of the regional peculiarities of English fire safety terms is critically important for preventing communication failures and ensuring effective interaction between specialists from different countries. Terminological and defining dictionaries are the main source of research data. To obtain more complete information, data from English-language specialized Internet sites was used as well. Within the framework of the research, key attention is given to the comparative study of semantics of fire safety terms, which made it possible to specify and analyze intervariant correlations and divergences in the terminology under study, which are mainly due to such linguistic phenomena as intervariant synonymy and polysemy.

Key words: **terminology, British English, American English, lexical and semantic analogues, divergents, intervariant synonymy, polysemy**

О.А. Садовникова*, канд. ист. наук, доц., Академия государственной противопожарной службы МЧС России, г. Москва, E-mail: osadovnikova@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ПОЖАРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» В БРИТАНСКОМ И АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Целью данной статьи является проведение сопоставительного анализа терминологических единиц, относящихся к предметной области «Пожарная безопасность» в британском и американском вариантах английского языка. Актуальность работы обусловлена тем, что знание региональной специфики англоязычной пожарно-технической терминологии критически важно для предупреждения коммуникативных неудач и обеспечения эффективного взаимодействия между специалистами из разных стран. Основным источником материала для работы послужили терминологические и толковые словари. Для получения более полной информации также привлекались данные с англоязычных специализированных интернет-сайтов. В рамках исследования ключевое внимание уделено сопоставительному изучению семантики терминов пожарной безопасности, что позволило установить и описать межвариантные соответствия и расхождения в составе изучаемой терминологии, которые обусловлены, прежде всего, такими языковыми явлениями как межвариантная синонимия и полисемия.

Ключевые слова: **терминология, британский вариант английского языка, американский вариант английского языка, лексико-семантические аналоги, дивергенты, межвариантная синонимия, полисемия**

В современном терминоведении ведущие позиции занимает изучение отраслевых терминосистем, ориентированное на всестороннее исследование «особенностей их строения, закономерностей и тенденций развития» [1, с. 147]. Пожарная безопасность, являясь неотъемлемым компонентом национальной безопасности любой страны, служит ярким примером отраслевой системы знаний. Однако, несмотря на свою значимость, пожарная безопасность как терминосфера до сих пор не получила должного научного освещения.

Основной фокус существующих исследований, посвященных англоязычной пожарно-технической терминологии, направлен на установление трудностей переводческого характера, в том числе, на выявление межъязыковых понятийных соответствий в паре английский – русский языки [2; 3; 4; 5], описание словообразовательных моделей [6; 7], а также систематизацию данной лексики в учебных целях [8].

Вместе с тем знание региональных терминологических нюансов может оказаться не просто необходимым, а критически важным для обеспечения эффективного взаимодействия специалистов из разных стран в рамках международного сотрудничества. Это касается и общения между носителями разных вариантов английского языка. Четкое понимание языковых различий позволит избежать коммуникативных неудач как в научной среде, так и при выполнении профессиональных задач сотрудниками пожарно-спасательных служб, в частности при реализации межгосударственных программ об оказании взаимопомощи по ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. В контексте вышесказанного сопоставительное изучение терминологии пожарной безопасности в британском и американском английском представляется весьма актуальным, поскольку знание национально обусловленных терминов способствует обеспечению коммуникации в профессиональной среде на качественно ином уровне.

Цель исследования – провести сопоставительный анализ пожарно-технических терминов в британском и американском вариантах английского языка и выявить особенности таких терминов.

Цель исследования определила необходимость решения следующих задач: установить круг источников для получения репрезентативного эмпирического материала, выбрать терминологические единицы в соответствии с проблемой исследования и провести их сопоставительный анализ, проанализировать особенности национальной маркированности терминов предметной области «Пожарная безопасность».

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: изучение научно-теоретических работ по заявленной проблематике, метод сплошной выборки для получения релевантного для анализа эмпирического материала с последующим анализом дефиниций отобранных терминов, элементы этимологического анализа, а также сопоставительный анализ семантики пожарно-технических терминов в двух сопоставляемых вариантах английского языка.

Основный материал для исследования был получен из следующих лексикографических источников: Fire Department Terminology (1970), Fire Sciences Dictionary (1977), NFPA's Illustrated Dictionary of Fire Protection Terms (2005), F is fir Fire. A Dictionary of Key Fire Terminology (2007), Dictionary of Fire Protection Engineering (2010). Помимо этого в работе использованы данные терминологических глоссариев, ежегодно публикуемых Американской ассоциацией противопожарной защиты (NFPA), и стандартов, разрабатываемых Британским институтом стандартизации (BSI). В качестве справочного материала также привлекались онлайн-словари английского языка: Cambridge Dictionary, Collins Dictionary, Longman Dictionary English, Merriam-Webster Dictionary и Oxford English Dictionaries. В силу того, что фиксация терминов в словарях, так или иначе, имеет избирательный характер, а лексикография не всегда успевает регистрировать появление новых терминологических единиц, необходимые для исследования сведения также были извлечены из специализированных интернет-сайтов.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые англоязычная терминология предметной области пожарной безопасности анализируется с учетом национальной маркированности, обусловленной различиями в британском и американском вариантах английского языка.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что материалы и результаты исследования вносят определенный вклад в более глубокое понимание особенностей проявлений межвариантных различий на примере частной терминологии.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности использования полученных результатов на практических занятиях по английскому языку для специальных целей в профильных вузах, при разработке учебных и учебно-методических пособий по профессионально ориентированному переводу.

Теоретическое осмысление специфики английского языка в разных национальных вариантах получило в отечественной и зарубежной лингвистике широкое освещение (А.Д. Швейцер, И.В. Арнольд, Л.Г. Попова, В.В. Ощепкова, Ж. Багана, D. Crystal, J. Algeo, P. Baker и др.). Значительное место в подобных компаративистских исследованиях закономерно отводится изучению английского языка Великобритании и США как двум основным на сегодняшний день национальным вариантам английского языка «с точки зрения количества носителей языка, объема текстового материала и оказываемого влияния» [9, с. XVII].

Общеизвестным является тот факт, что для британского и американского английского характерны системные расхождения в орфографии, грамматике, фонетическом оформлении речи и лексике. В то же время ученые по-разному оценивают масштаб реализации вариативности в английском языке. И если в одних работах достаточно сдержанно говорится о наличии некоторых фонетических и орфографических особенностей, а также «незначительных грамматических отличий» [10, с. 258], то в других подчеркивается существенный характер расхождений между британским вариантом английского языка и американским [11, с. 47]. По мнению выдающегося британского лингвиста Д. Кристала, таких отличий - тысячи [12, с. 142].

Наиболее весомо проявление расхождений выражено на лексическом уровне. Термины, не являясь «изолированными и независимыми от общеязыковой системы элементами» [13, с. 101], представляют собой неотъемлемую часть литературного языка. В этой связи закономерен наблюдаемый в отечественном терминоведении устойчивый интерес к изучению языковых единиц различных профессиональных дискурсов, в том числе в сопоставительном аспекте, в национальных вариантах английского языка. Об этом свидетельствует регулярное появление новых публикаций. Только за последние несколько лет предметом исследования в данном ракурсе стала автомобильная и дорожная, академическая, аэрокосмическая, железнодорожная и военная терминологии [14–19].

Изучение основного корпуса специальной лексики пожарной безопасности в британской и американской терминосистемах свидетельствует о значительной общности понятийного фонда в каждом из рассматриваемых вариантов английского языка. В этом смысле терминолексика пожарной безопасности не отличается от ряда других отраслевых терминологий, в которых фиксируется принадлежность ключевого объема понятий общеанглийскому лексическому фонду.

Существенное сходство в отраслевой терминологии, используемой для вербализации профессиональных знаний в национальных вариантах английского языка, находит логичное объяснение в свете когнитивного терминоведения как обусловленное, по справедливому утверждению Л.А. Чернышовой, «общим пониманием предмета и универсальностью человеческого мышления» [20, с. 101].

Кроме того, стирание расхождений в отраслевой терминологии между двумя исследуемыми вариантами – неизбежное явление благодаря стремительным процессам глобализации, регулярному взаимодействию в профессиональной, научной и образовательной средах, межвариантному заимствованию. Британское или американское происхождение термина не ограничивает его потенциал изменить в дальнейшем статус с локально маркированной терминоединицы (по А.Д. Швейцеру) на общеанглийский.

Примером выхода за границы национального ареала употребления и включения в пласт общеанглийской лексики является термин *firefighter*. Согласно данным Оксфордского словаря английского языка (OED), существительное *firefighter* впервые появилось в произведениях американской писательницы К. Керклэнд в 1839 г. [21]. На протяжении длительного времени новое слово в США оставалось малоупотребительным, а в Великобритании почти не использовалось, поскольку для обозначения человека, чья профессиональная деятельность была связана с тушением пожаров, давно существовало общеанглийское слово *fireman*. Достаточно наглядно это демонстрируют построенные с помощью графического инструмента Google Ngram Viewer графики частоты встречаемости слов *firefighter* и *fireman* в британском и американском английском (рис. 1, 2).

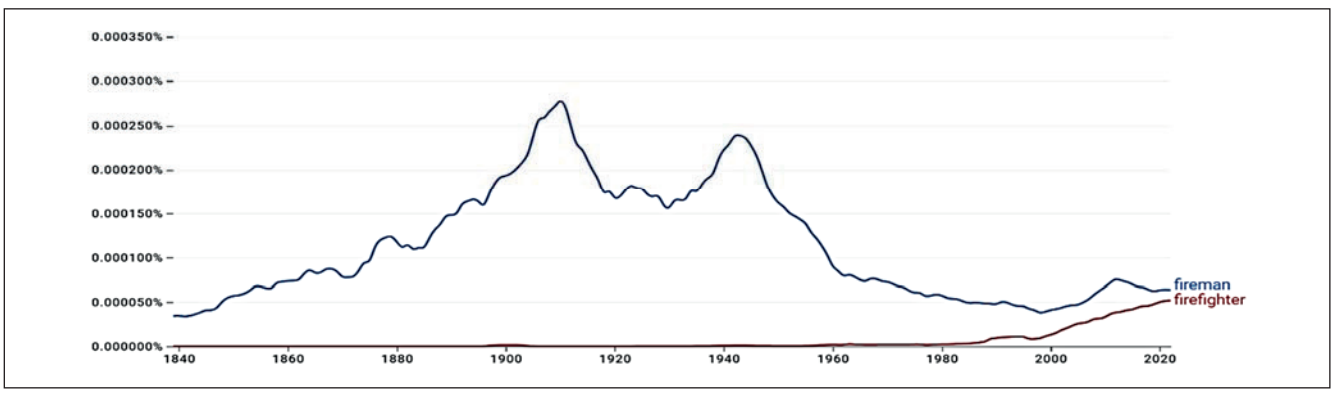


Рис. 1. Частота встречаемости слов *fireman* и *firefighter* в британском варианте английского языка в корпусе Google Books (1839–2022 гг.)

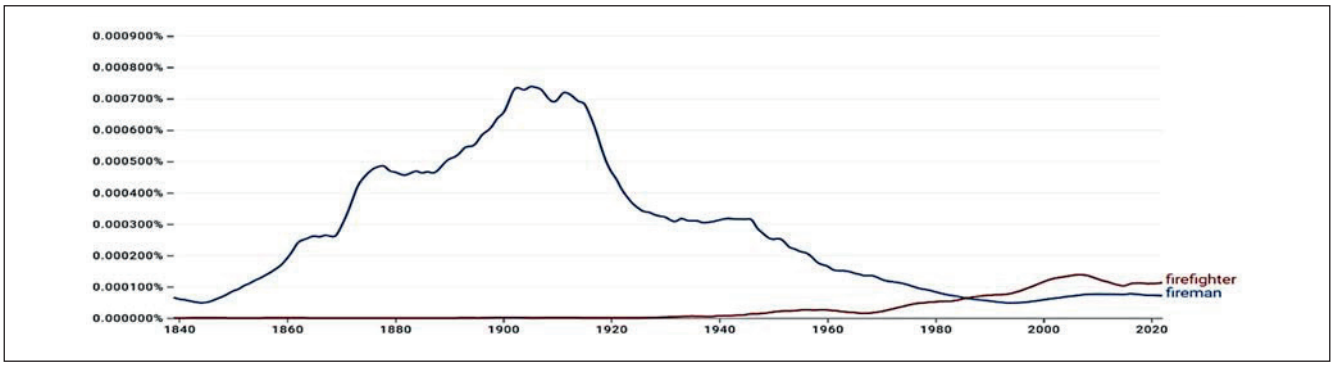


Рис. 2. Частота встречаемости слов *fireman* и *firefighter* в американском варианте английского языка в корпусе Google Books (1839–2022 гг.)

Постепенно динамика встречаемости слова *firefighter* изменилась. Как показывают рис. 1 и 2, во второй половине XX в. проявилась четко выраженная тенденция к его более активному употреблению сначала в США, а затем и в Великобритании. Несмотря на то, что, по данным Google Ngram Viewer, частотность употребления слова *firefighter* по сравнению с *fireman* превалирует в американском английском, а в британском английском по-прежнему чаще встречается *fireman*, в языке профессиональной коммуникации фактически произошло вытеснение гендерно маркированного термина *fireman* гендерно нейтральным *firefighter*. Тот факт, что в настоящее время в США и Великобритании для обозначения рядового сотрудника противопожарной службы используется только термин *firefighter*, а в словарях отсутствует помета о территориальной принадлежности, подтверждает равноправный статус термина в обоих вариантах английского языка.

Несмотря на процессы интернационализации и унификации изучаемой терминолексики, на сегодняшний день сохраняется территориальная вариантность при номинации самых разных понятий, связанных с практическими и теоретическими аспектами обеспечения пожарной безопасности (инженерно-техническими, организационными, правовыми, управленческими и др.). Наиболее значимыми, на наш взгляд, являются орфографические и лексико-семантические отличия.

Как показывает анализ полученной выборки, территориальная маркированность в правописании общеупотребительной лексики в рассматриваемых вариантах английского языка имеет аналогичные проявления в терминологии пожарной безопасности. Примеры наиболее типичных расхождений в графическом оформлении терминолексики пожарного дела в британском и американском английском представлены в табл. 1.

Таблица 1

Орфографические различия в терминах пожарной безопасности в британском и американском вариантах английского языка

BrE	AmE	Значение
sm**ou**ldering	sm**o**ldering	тление
stor**ey** (storeys)	stor**y** (stories)	этаж (этажи)
fib**re** optic linear heat detection	fib**er** optic linear heat detection	оптоволоконный линейный тепловой извещатель
alumini**u**m	alumin**u**m	алюминий
fire a**xe**	fire a**x**	пожарный топор
sul**ph**ur	sul**f**ur	сера
pressuri**s**ation system	pressuri**z**ation system	система подпора воздуха
analo**gue** initiating device	analo**g** initiating device	аналоговое пусковое устройство
fire model**l**ing	fire mode**l**ing	моделирование пожара
backdr**augh**t	backdr**af**t	обратная тяга

Следует отметить, что подобные графические различия не создают каких-либо трудностей в понимании значения терминов в сопоставляемых вариантах. Более того, в результате взаимовлияния американского и британского вариантов прослеживается тенденция к сосуществованию разного орфографического оформления в каждом из этих вариантов. Так, в США наряду с *fire ax* свободно используется и британская форма *fire axe*. И наоборот, американизм *backdraft* фактически получил официальное признание в британском корпусе: именно данная упрощенная форма слова зафиксирована в стандартах по пожарной безопасности и терминологическом словаре, подготовленных Британским институтом стандартизации [22, с. 12].

Более сложное и разнообразное проявление национальной специфики в наполнении терминосферы пожарной безопасности характерно для лексико-семантического уровня. Сопоставительный анализ изучаемых терминов показывает как наличие расхождений в плане выражения, несмотря на эквивалентность содержания, так и расхождения в плане содержания при идентичной внешней форме, т. е. речь идет о лексико-семантических аналогах и дивергентах [23, с. 114]. Рассмотрим более подробно наиболее типичные формы семантических процессов в терминологии пожарной безопасности в британском и американском вариантах английского языка.

Национальный аспект содержания терминов пожарной безопасности связан с формированием понятий, возникших для обозначения организационных структур противопожарной службы. Так, термин *fire brigade* имеет следующие значения в британском английском: 1) ‘*an organization that works to prevent unwanted fires and stop them from burning*’, 2) ‘*the people who actually fight the fires*’, 3) ‘*fire service*’. В американском английском *fire brigade*, образуя дивергентные значения, сужает их до видовых понятий: 1) ‘*a group of firefighters, esp. as formed temporarily or called upon to assist a fire department in an emergency*’, 2) ‘*a small fire department privately employed by an institution*’. В то же время в США лексико-семантическим аналогом для *fire brigade* во всех трех значениях (‘*пожарная охрана*’, ‘*пожарная часть*’, ‘*личный состав пожарной части/пожарные*’) выступает термин *fire department*: 1) ‘*an organization which has the job of putting out fires*’, 2) ‘*the department of a municipal government charged with the prevention and extinguishing of fires*’, 3) ‘*the personnel in such a department*’. Очевидно, что, используя термин *fire brigade* (фр. *brigade ‘body of soldiers’*) [24], англичане акцентируют внимание на сходстве пожарной и военной служб. У американцев термин *fire department* выбран по аналогии с названиями других структурных единиц, входящих в систему органов местного управления (муниципалитета или округа) [25, с. 23].

Различные национально-маркированные номинанты используются и для обозначения первичного подразделения пожарной охраны – боевого расчета. В британской терминологии это понятие выражается с помощью словосочетания *fire crew*, возглавляет такое подразделение *crew manager* (командир отделения). В США данный термин (и его вариант *firefighting crew*) также представлен, но используется, сужая исходное значение, преимущественно для обозначения групп лесных пожарных во главе с *fire crew boss* или *crew leader*. Это свидетельствует о несовпадении смыслового объема термина *fire crew* в двух вариантах английского языка при тождестве графической формы. Эквивалентом для *fire crew* в значении «боевой расчет» в американском английском является термин *fire company*. Помимо указанного значения в словарях для термина *fire company* фиксируются дополнительные: 1) ‘*a fire-insurance company*’ (BrE, AmE), 2) ‘*fire department*’ (AmE). Таким образом, в смысловой структуре термина *fire company* наряду с общеанглийским обнаруживаются два специфичных значения для американского варианта, что позволяет говорить о его односторонней локальной маркированности.

Национальную форму языкового оформления получило также значительное количество терминов тематической группы, обозначающей субъектов профессиональной деятельности пожарно-спасательной службы, причем некоторые наименования должностей появились относительно недавно. Начало 2000-х гг. в Великобритании ознаменовалось масштабной реформой пожарной охраны, в результате которой кардинальным изменениям подверглась и система наименований должностных лиц. Прежняя система, основанная на званиях, практически полностью была выстроена на сочетании с опорным термином *officer*, например, *station officer*, *assistant divisional officer*, *divisional officer*. После реформирования номинативные единицы для рядового и высшего начальствующего состава остались без изменений (*firefighter*, *assistant chief fire officer*, *deputy chief fire officer*, *chief fire officer*). В остальных случаях были введены новые термины: *crew manager*, *watch manager*, *station manager*, *group manager*, *area manager*. Замена опорного слова *officer* на *manager* в ряде новых словосочетаний отражает попытку отказаться от исторически сложившегося военизированного подхода к номинации должностей младшего, среднего и старшего начальствующего состава и стремление сместить акценты со статуса сотрудников британской пожарно-спасательной службы в структуре командования на выполняемые ими должностные обязанности. Использование термина *manager* подчеркивает, что соответствующий сотрудник в пределах своего уровня полномочий не только осуществляет

оперативное руководство подчиненными при ликвидации чрезвычайных ситуаций, но и выполняет различные административные функции в пожарно-спасательной части.

В США номинативные единицы для обозначения сотрудников пожарно-спасательной службы практически полностью отличаются от британских. С одной стороны, в силу национальной специфики создания и развития американской пожарной охраны, ее децентрализованного характера в этой стране не существует единых стандартов организационно-штатной структуры пожарной части. С другой стороны, можно говорить о тенденции к сохранению многих исторически сложившихся номинантов.

В типовой пожарной части США субъекты профессиональной деятельности представлены следующими терминами: *firefighter, driver engineer, lieutenant*, *captain*, *battalion chief*, *assistant chief* или *deputy chief*, *fire chief*. Перечисленные наименования должностных лиц пожарно-спасательной службы США свидетельствуют о гибридной форме номинации, комбинирующей лексику для обозначения гражданских служащих и военные термины. Использование последних было закономерным шагом, т. к. в большинстве американских городов прототипом для первых подразделений пожарной службы послужила организационная структура управления воинскими формированиями [26, с. 79]. На практике это выразилось в заимствовании ряда военных терминов, в частности для обозначения организационно-штатных категорий (*lieutenant*, *captain*, *battalion chief*, *fire marshal, division chief*) и пожарных подразделений в соответствии с уровнем управления (*fire company*, *fire battalion*, *fire division*). В некоторых пожарных частях США дежурную смену или караул называют военным термином *platoon*.

Анализ англоязычных толковых словарей показал полное отсутствие фиксации новых наименований сотрудников пожарно-спасательной службы Великобритании и частичную фиксацию аналогичных американских терминов, что усложняет задачу проведения сопоставительного анализа данной группы терминов. Тем не менее терминоединицы *lieutenant* и *captain* являются односторонне локально маркированными дивергентами, поскольку наряду с общеанглийскими значениями имеют специальные значения в американской терминологии пожарной безопасности. Термин *fire chief* в значении *'the officer in charge of a fire department'* употребляется в словарях только с пометой US, однако его аналогом можно считать британизм *chief fire officer*. Остальные термины данной тематической группы функционируют как национально-маркированные единицы в рамках одной из терминологий – британской или американской.

Следует отметить, что в США наименования должностей могут отличаться не только в разных штатах, но и в пределах населенных пунктах, как правило, в крупных городах. Наиболее вариативным оказалось название должности водителя пожарного автомобиля. Помимо указанного выше *driver engineer* (*DE*), также употребляются синонимичные наименования *driver*, *operator*, *driver-operator*, *engineer*, *technician*, *chauffeur*, *apparatus officer, apparatus operator, fire apparatus operator, fire apparatus engineer, fire equipment operator*. В Великобритании для номинации аналогичной должности используется слово *driver* с уточнением квалификационных характеристик (*emergency fire appliance driver*, *turntable ladder driver*, *fire rescue unit driver* и др.). Обращение к словарным статьям показывает, что ни одно из перечисленных словосочетаний не представлено в лексикографических изданиях, а однословные термины *driver*, *operator*, *engineer*, *technician* и *chauffeur* входят в общеанглийский пласт. Специальное значение *'operator or driver of a fire engine'* с территориальной пометой «North American» зафиксировано только для термина *engineer* [21].

В состав крупных пожарных частей или управлений Великобритании и США могут входить подразделения, функциональные обязанности сотрудников которых не связаны с тушением пожаров. Например, профилактикой пожаров как одного из ключевых направлений деятельности пожарно-спасательной службы занимается пожарный инспектор. Термин *fire inspector* является основным и, согласно данным Google Ngram Viewer, наиболее часто употребляемым англичанами и американцами для обозначения сотрудника, выполняющего контрольно-надзорные функции в сфере пожарной безопасности. Наряду с этим термином в британском английском параллельно функционируют терминологические дублеты *fire officer*, *fire inspecting officer*, *fire inspection officer*, *fire safety inspector* и *fire safety inspecting officer*, а в американском варианте, помимо полностью совпадающих по форме и значению словосочетаний *fire inspection officer* и *fire safety inspector*, дополнительно встречается *fire prevention officer/ inspector*.

Ярким примером двусторонней локальной маркированности в англоязычной терминосистеме пожарной безопасности является термин *fire marshal*. Большинство толковых словарей фиксируют его с пометой US при отсутствии общеанглийского значения. Сам термин обращает на себя внимание своей многозначностью. Так, согласно Merriam-Webster Dictionary, *fire marshal* – это 1) '*руководитель отдела профилактики пожаров или дознания на уровне города, округа, штата, провинции*', 2) '*начальник пожарной охраны на промышленном предприятии*'. В Collins Dictionary термин *fire marshal* представлен как американизм со значением *'начальник отдела пожарной профилактики, например, в пожарной части'*, т. е. отсутствует сема «дознание». В дефиниции из Cambridge Dictionary семантика термина дополняется значением '*государственный служащий*'. Принадлежность термина *fire marshal* британскому английскому в словарях не зафиксирована. Однако изучение дополнительной литературы показало, что данный термин также встречается в британской терминологии, не имея при этом эквивалентного соответствия ни с одним из значений, приведенных для американского варианта. В Великобритании *fire marshal* – это должностное лицо, не являющееся сотрудником противопожарной службы, которое либо отвечает за обеспечение пожарной безопасности в организации или на предприятии, либо помогает выполнять обязанности другому сотруднику, ответственному за пожарную безопасность [27].

Национальная специфика проявляется также в категоризации понятий, связанных с обозначением различных видов пожарных автомобилей. Особенности терминирования в данной тематической группе отмечают и специалисты в области пожарной безопасности. По утверждению К. Джоунса, автора словаря пожарно-технических терминов, «конкретный термин, обозначающий пожарный автомобиль, может иметь разное значение для разных людей даже в пределах одной страны» [28, с. 96].

В британской терминологии основным термином, выражающим понятие «пожарный автомобиль», является термин *fire appliance* (*'vehicle used or equipped for firefighting and/or rescue*' [29, с. 48]). Стержневой термин *appliance* может употребляться с другими определениями и конкретизировать номинации пожарных автомобилей, например, *pumping appliances*, *aerial appliances*.

Локально маркированный термин *fire appliance* – источник возникновения реальных ситуаций недоразумения в профессиональной коммуникации. Как свидетельствует один из североамериканских пожарных, принимавший участие в тушении лесных пожаров в рамках международного сотрудничества, слово *appliances* вместо пожарного автомобиля вызывало у них ассоциации с бытовой техникой – холодильниками и морозильными камерами («that makes us think of fridges and freezers») [30]. Подобные ассоциативные связи, возникающие в сознании носителей американского варианта английского языка, вполне закономерны, если учитывать тот факт, что общеанглийская лексическая единица *appliance* является многозначной и имеет значения «устройство», «бытовой электроприбор» в сопоставляемых вариантах английского языка, но только в британском варианте она развивает дополнительное дивергентное значение «пожарный автомобиль».

Согласно данным словарей Collins и Cambridge, в британском английском как синоним термина *fire appliance* функционирует словосочетание *fire engine*. Обращение к интернет-сайтам различных подразделений пожарно-спасательной службы Великобритании это подтверждает, несмотря на то, что в терминологических словарях синонимичность для указанной пары терминов не зафиксирована.

Американским эквивалентом британизма *fire appliance* служит термин *fire apparatus*, который также образует словосочетания с дифференцирующими определениями (*aerial fire apparatus, pumper fire apparatus*, *initial attack fire apparatus* и др.). Наряду с термином *fire apparatus* в США параллельно используются номинанты *fire engine* и *fire truck*. Термин *fire engine* может употребляться с более широкой семантикой, выступая синонимом для термина *fire apparatus* (*'a motor vehicle, including pumpers, ladder trucks, aerial platforms, etc. that carries men and equipment to a fire or other emergency'* [31, с. 161]), и одновременно выражать более узкое понятие, характерное только для американского варианта английского языка: '*пожарный автомобиль, оборудованный насосом для подачи огнетушащих веществ*' ('*a motor truck with a special pumping apparatus for spraying water, chemicals, etc. on fires to put them out*' [32]). Неслучайно синонимом для *fire engine* во втором значении считается еще один локальном аркированный термин *pumper/ pumper apparatus*.

Аналогичный сложный характер проявления родовидовых отношений выявляется и при изучении дефиниций термина *fire truck*, являющегося американизмом. В более общем значении данный термин синонимичен с *fire engine* и *fire apparatus*. Однако специализированные узкие значения терминов *fire engine* и *fire truck* в американском английском не совпадают, поскольку с технической точки зрения это разные виды пожарных автомобилей, при этом основным дифференцирующим признаком считается отсутствие насоса и бортового водоснабжения у *fire truck*.

Как показывают данные табл. 2, британские и американские наименования различных видов пожарных автомобилей являются ярким примером демонстрации межвариантной синонимии. Полное соответствие в плане выражения практически отсутствует, исключение составляют термины *water tender* и *foam tender*. Терминономинации расходятся и в опорных терминах, и в различительных элементах, уточняющих функциональную специфику пожарных автомобилей. Кроме того, наряду с межвариантной синонимией наблюдается синонимия в рамках каждого из сопоставляемых вариантов английского языка, т. к. большинство локально маркированных терминов представлено несколькими структурными вариантами.

Наиболее частотным опорным компонентом в британской терминологии выступает термин *tender*. В качестве существительного многозначная лексема *tender* (*to tend* – '*обслуживать*') стало употребляться в английском языке примерно с начала XVI в., со временем прирастая терминологическими значениями и развивая в своей структуре сему 'вспомогательное транспортное средство'. Сначала с помощью слова *tender* в морском деле стали обозначать небольшое судно для обслуживания более крупных кораблей, затем в железнодорожном дискурсе – вагон с запасами воды, топлива и др. материалов, прицепляемый непосредственно к паровозу [24]. Очевидно, что в указанном выше значении *tender* оказался особенно значим для терминосферы пожарной безопасности Ве-

Таблица 2

Названия пожарных автомобилей в британском и американском вариантах английского языка

BrE	AmE	Значение
1) water tender 2) water carrier	1) tanker 2) water tender 3) water tanker 4) tank apparatus 5) tank truck 6) mobile water supply apparatus 7) water tank fire apparatus	автоцистерна для перевозки воды
1) water tender ladder appliance	-	пожарная автоцистерна с лестницей
1) foam tender	1) foam tender 2) foam truck 3) foam fire apparatus	пожарный автомобиль пенного тушения
1) salvage tender 2) salvation unit 3) damage control unit	1) salvage truck 2) damage control truck	пожарный водозащитный автомобиль
1) emergency tender 2) rescue tender 3) emergency rescue tender	1) emergency truck 2) rescue truck 3) rescue vehicle 4) rescue apparatus 5) emergency rescue vehicle	аварийно-спасательный автомобиль
1) hose tender 2) hose layer 3) hose laying lorry	1) hose-carrying apparatus 2) hose carrier 3) hose reel truck	рукавный пожарный автомобиль
1) control unit 2) command unit 3) incident command unit	1) command vehicle 2) command fire apparatus	пожарный штабной автомобиль
1) aerial appliance 2) turntable ladder	1) aerial 2) aerial truck 3) aerial apparatus 4) aerial ladder truck 5) aerial ladder apparatus 6) aerial fire apparatus 7) aerial fire truck	пожарная автолестница
1) crash tender 2) airfield tender 3) airport crash tender 4) airfield crash tender	1) aircraft rescue truck 2) aircraft rescue and firefighting vehicle (ARFF)	аэродромный пожарно-спасательный автомобиль
1) heavy rescue unit 2) heavy rescue tender	1) heavy rescue vehicle	аварийно-спасательный автомобиль тяжелого класса
-	1) quint 2) quint fire truck 3) quint fire apparatus	многофункциональный пожарный автомобиль типа Quint

ликобритании. Опорным термином в британских наименованиях также выступает общеанглийская многозначная единица *unit*, которая получает значение *'транспортное средство'* в сочетании с различными дифференциальными признаками только в британском варианте языка.

Четкие закономерности прослеживаются в номинациях пожарных автомобилей в американском английском. Наиболее продуктивными опорными терминами являются лексемы *truck* и *apparatus*, третьим по частотности можно назвать слово *vehicle*. Видовой признак, как и в британских наименованиях, передается путем добавления новых слов, находящихся в левой препозиции. Важно также отметить, что для данной тематической группы характерна значительная лексическая вариативность, особенно в американском варианте языка.

Дивергентные процессы, способствующие формированию региональных вариантов терминологии пожарной безопасности, также могут быть обусловлены разными научными подходами. Примером такой семантической дивергенции являются термины классификации пожаров по типу горючего вещества. Для обозначения класса пожара к термину-основе *fire* в постпозиции добавляются видовые номинанты, образованные из лексемы *class* и буквенного обозначения, например, *class A fire*. Такая классификация существует в обеих англоязычных странах, при этом только термины *class A fire* (ordinary combustibles) и *class D fire* (combustible metals) демонстрируют сходство и в плане выражения, и в плане содержания. Термин *class B fire* совпадает внешне, но в плане содержания проявляет частичное расхождение в семантическом объеме: в Великобритании к данному классу пожаров относятся горючие/легковоспламеняющиеся жидкости и плавящиеся при нагреве твердые материалы (liquids or liquefiable solids), а в США – горючие/легковоспламеняющиеся жидкости и газы (flammable liquids and gases). Термин *class C fire* полностью не совпадает в плане содержания, поскольку в британской терминологии он означает горение газообразных веществ (flammable gases), а в американской терминологии под данным термином понимают горение электрооборудования под напряжением (energized electrical equipment), который, в свою очередь, в Великобритании вербализуют с помощью словосочетания *electrical fire*. Термины *class F fire* (BrE) и *class K fire* (AmE), наоборот, при расхождении в плане выражения идентичны в плане содержания, т. к. обозначают горение пищевых масел и жиров (cooking oils and fats).

Таким образом, анализ терминосистем пожарной безопасности в британском и американском вариантах английского языка свидетельствует об их значительной общности и унификации. Вместе с тем в каждом из рассматриваемых вариантов представлены национально-маркированные термины, знание которых, несмотря на их относительную немногочисленность, важно для обеспечения эффективной профессиональной коммуникации как между носителями одного языка (английского), так и между специалистами, для кого английский язык не является родным. Системные расхождения проявляются на всех уровнях. Изучение вариативности в лексико-семантическом наполнении терминосферы пожарной безопасности позволяет выделить несколько групп национально-маркированных терминов: 1) термины, совпадающие в плане выражения, но демонстрирующие расхождение в смысловой структуре в одном из вариантов английского языка, 2) термины, совпадающие в плане выражения и демонстрирующие дивергентные значения в обоих вариантах английского языка, 3) термины, совпадающие в семантике, но различающиеся по форме выражения. Наиболее продуктивными видами семантических процессов при формировании британских и американских терминов пожарной безопасности стали сужение исходных значений, появление новых значений, межвариантная синонимия и полисемия. Расхождение ряда терминологических единиц в плане выражения и содержания обусловлено экстралингвистическими факторами (спецификой развития противопожарной службы в каждой стране, национальным осмыслением понятий в рамках разных научных подходов, региональных предпочтениях в употреблении терминов, прежде всего в США).

Библиографический список

1. Таранова Е.Н. Проблематика современного теоретического терминоведения, достижения и недостатки терминологических исследований. *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2011; № 24 (119): 142–149.
2. Зюкова А.С., Садовникова О.А., Шейко А.А. Некоторые особенности перевода пожарно-технических терминов. *Universum: филология и искусствоведение*. 2021; № 6 (84): 31–34. – DOI: 10.32743/UniPhil.2021.84.6.11953
3. Намычкина Е.В., Шейко А.А. К вопросу о лексических закономерностях перевода пожарно-технических терминов. *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика*. 2022; Т. 11, № 3: 38–44. DOI: 10.12737/2587-9103-2022-11-3-38-44
4. Орлова Е.В. Проблема перевода и классификации английских коллокаций предметной области «Пожарное дело». *Пожарная и аварийная безопасность*. 2018; № 3 (10): 62–70.
5. Романова И.Н., Ферапонтова Ю.В. Особенности английской терминологии в иноязычной профессиональной коммуникации техносферной безопасности. *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика.* 2021; Т. 10, № 3: 85–92. DOI: 10.12737/2587-9103-2021-10-3-85-92
6. Зюкова А.С., Садовникова О.А., Шейко А.А. Словообразовательные модели англоязычных терминов предметной области «Пожарная безопасность». *Общие и частные вопросы филологии и переводоведения в контексте межкультурного взаимодействия*: сборник научных статей по материалам XXXI Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2021: 242–249.
7. Шувалова А.Ю., Валиахметова Ю.А. Классификация англоязычных терминов пожарной безопасности. *Омский научный вестник*. Серия: Общество. История. Современность. 2017; № 4: 19–21.
8. Орлова Е.В. К вопросу о систематизации терминологической лексики предметной области пожарной безопасности. *Пожарная и аварийная безопасность*: сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции, посвященной 370-й годовщине образования пожарной охране России. Иваново: ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий», 2019: 281–284.

9. The Cambridge History of the English Language. *English in North America*. Cambridge University Press, 2001; Vol. VI.
10. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2012.
11. Ощепкова В.В. *Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии*: учебное пособие. Москва: Глосса-Пресс, 2006.
12. Crystal D. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
13. Сложеникина Ю.В. *Терминологическая вариативность: Семантика, форма, функция*. Москва: Издательство ЛКИ, 2010.
14. Грубин И.В., Дмитриева Е.И. Железнодорожные термины в американском и британском английском. *Современные исследования социальных проблем*. 2019; Т. 11, № 5-1: 96–107. – DOI 10.12731/2077-1770-2019-5-96-107
15. Фазлыева З.Х., Самаркина Н.О. Академическая терминология британского и американского вариантов английского языка. *Знание. Понимание. Умение*. 2017; № 1: 208–220. DOI 10.17805/zpu.2017.1.16
16. Иванчина О.Ю. Лексика аэрокосмической отрасли в свете регионального варьирования современного английского языка. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2024; Т. 30, № 2: 150–156. DOI: 10.18287/2542-0445-2024-30-2-150-156
17. Терпак М.А. Сопоставительный анализ семантических и функциональных особенностей лексических единиц профессионального железнодорожного дискурса в английском и русском языках. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2018; № 2 (30): 115–122. DOI: 10.29025/2079-6021-2018-2(30)-115-122
18. Дмитриева Е.И., Грубин И.В. Различие между автомобильными и дорожными терминами в Великобритании и США. *Litera*. 2020; № 1: 103–110. DOI: 10.25136/2409-8698.2020.1.32272
19. Голубенко Е.А. Военная терминология в американском и британском вариантах английского языка. *Военно-филологический журнал*. 2024. № 1: 102–111.
20. Чернышова Л.А. Профессиональная языковая картина мира: общее и национально-обусловленное. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Лингвистика. 2011; № 6-2: 98–102.
21. *Oxford English Dictionary*. Available at: https://www.oed.com/
22. Hodgson P., Christian D. *Fis for Fire: A Dictionary of Key Fire Terminology*. London: BSI, 2007.
23. Швейцер А.Д. *Литературный английский язык в США и Англии*. Москва: Высшая школа, 1971.
24. *Online Etymology Dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com/
25. Kimball W.Y. National Fire Protection Association. *Fire Department Terminology*. Boston, Mass.: National Fire Protection Association, 1970.
26. Bush L.S., McLaughlin J.H. *Introduction to Fire Science*. Encino, Calif.: Glencoe Pub. Co.; London: Collier Macmillan, 1979.
27. *What's the Difference Between a Fire Warden and a Fire Marshal.* Available at: https://www.fireprotectiononline.co.uk/info/difference-between-fire-warden-and-fire-marshal/
28. Jones C. *Dictionary of Fire Protection Engineering*. Dunbeath, Scotland: Whittles Publishing, 2010.
29. *Fis for Fire. Dictionary of Fire Terminology*. British Standard Institution, 2007.
30. *"It's a Worldwide Problem": How North American and Australian Firefighters Work Together*. Available at: https://www.newyorker.com/news/dispatch/its-a-worldwide-problem-how-north-american-and-australian-firefighters-work-together
31. Kuvshinoff B.W. *Fire Sciences Dictionary*. New York: John Wiley and Sons, 1977.
32. *Collins Dictionary*. Available at: https://www.collinsdictionary.com/

References

1. Taranova E.N. Problematika sovremennogo teoreticheskogo terminovedeniya, dostizheniya i nedostatki terminologicheskih issledovanij. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2011; № 24 (119): 142-149.
2. Zyukova A.S., Sadovnikova O.A., Shejko A.A. Nekotorye osobennosti perevoda pozharno-tehnicheskih terminov. *Universum: filologiya i iskusstvovedenie*. 2021; № 6 (84): 31-34. – DOI: 10.32743/UniPhil.2021.84.6.11953
3. Namychkina E.V., Shejko A.A. K voprosu o leksicheskih zakonomernostyah perevoda pozharno-tehnicheskih terminov. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika*. 2022; T. 11, № 3: 38-44. DOI: 10.12737/2587-9103-2022-11-3-38-44
4. Orlova E.V. Problema perevoda i klassifikacii anglijskih kollokacij predmetnoj oblasti "Pozharnoe delo". *Pozharnaya i avarijnaya bezopasnost'*. 2018; № 3 (10): 62-70.
5. Romanova I.N., Ferapontova Yu.V. Osobennosti anglijskoj terminologii v inoyazychnoj professional'noj kommunikacii tehnosfernoj bezopasnosti. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika.* 2021; T. 10, № 3: 85-92. DOI: 10.12737/2587-9103-2021-10-3-85-92
6. Zyukova A.S., Sadovnikova O.A., Shejko A.A. Slovoobrazovatel'nye modeli angloyazychnyh terminov predmetnoj oblasti «Pozharnaya bezopasnost'». *Obschie i chastnye voprosy filologii i perevodovedeniya v kontekste mezhkul'turnogo vzaimodejstviya*: sbornik nauchnyh statej po materialam XXXI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: Chuvashskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. I.Ya. Yakovleva, 2021: 242-249.
7. Shuvalova A.Yu., Valiahmetova Yu.A. Klassifikaciya angloyazychnyh terminov pozharnoj bezopasnosti. *Omskij nauchnyj vestnik*. Seriya: Obschestvo. Istoriya. Sovremennost'. 2017; № 4: 19-21.
8. Orlova E.V. K voprosu o sistematizacii terminologicheskoj leksiki predmetnoj oblasti pozharnoj bezopasnosti. *Pozharnaya i avarijnaya bezopasnost'*: sbornik materialov XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 370-j godovschine obrazovaniya pozharnoj ohrane Rossii. Ivanovo: FGBOU VO «Ivanovskaya pozharno-spasatel'naya akademiya Gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby Ministerstva Rossijskoj Federacii po delam grazhdanskoj oborony, chrezvychajnym situaciyam i likvidacii posledstvij stihijnyh bedstvij», 2019: 281-284.
9. The Cambridge History of the English Language. *English in North America*. Cambridge University Press, 2001; Vol. VI.
10. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA: Nauka, 2012.
11. Oschepkova V.V. *Yazyk i kul'tura Velikobritanii, SShA, Kanady, Avstralii, Novoj Zelandii*: uchebnoe posobie. Moskva: Glossa-Press, 2006.
12. Crystal D. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
13. Slozhenikina Yu.V. *Terminologicheskaya variativnost': Semantika, forma, funkciya*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2010.
14. Grubin I.V., Dmitrieva E.I. Zheleznodorozhnye terminy v amerikanskom i britanskom anglijskom. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2019; T. 11, № 5-1: 96-107. – DOI 10.12731/2077-1770-2019-5-96-107
15. Fazlyeva Z.H., Samarkina N.O. Akademicheskaya terminologiya britanskogo i amerikanskogo variantov anglijskogo yazyka. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2017; № 1: 208-220. DOI 10.17805/zpu.2017.1.16
16. Ivanchina O.Yu. Leksika a`erokosmicheskoj otrasli v svete regional'nogo var'irovaniya sovremennogo anglijskogo yazyka. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*. 2024; T. 30, № 2: 150-156. DOI: 10.18287/2542-0445-2024-30-2-150-156
17. Terpak M.A. Sopostavitel'nyj analiz semanticheskih i funkcional'nyh osobennostej leksicheskih edinic professional'nogo zheleznodorozhnogo diskursa v anglijskom i russkom yazykah. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2018; № 2 (30): 115-122. DOI: 10.29025/2079-6021-2018-2(30)-115-122
18. Dmitrieva E.I., Grubin I.V. Razlichie mezhdu avtomobil'nymi i dorozhnymi terminami v Velikobritanii i SShA. *Litera*. 2020; № 1: 103-110. DOI: 10.25136/2409-8698.2020.1.32272
19. Golubenko E.A. Voennaya terminologiya v amerikanskom i britanskom variantah anglijskogo yazyka. *Voenno-filologicheskij zhurnal*. 2024. № 1: 102-111.
20. Chernyshova L.A. Professional'naya yazykovaya kartina mira: obschee i nacional'no-obuslovlennoe. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2011; № 6-2: 98-102.
21. *Oxford English Dictionary*. Available at: https://www.oed.com/
22. Hodgson P., Christian D. *Fis for Fire: A Dictionary of Key Fire Terminology*. London: BSI, 2007.
23. Shvejcer A.D. *Literaturnyj anglijskij yazyk v SShA i Anglii.* Moskva: Vysshaya shkola, 1971.
24. *Online Etymology Dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com/
25. Kimball W.Y. National Fire Protection Association. *Fire Department Terminology*. Boston, Mass.: National Fire Protection Association, 1970.
26. Bush L.S., McLaughlin J.H. *Introduction to Fire Science*. Encino, Calif.: Glencoe Pub. Co.; London: Collier Macmillan, 1979.
27. *What's the Difference Between a Fire Warden and a Fire Marshal.* Available at: https://www.fireprotectiononline.co.uk/info/difference-between-fire-warden-and-fire-marshal/
28. Jones C. *Dictionary of Fire Protection Engineering*. Dunbeath, Scotland: Whittles Publishing, 2010.
29. *Fis for Fire. Dictionary of Fire Terminology*. British Standard Institution, 2007.
30. *"It's a Worldwide Problem": How North American and Australian Firefighters Work Together*. Available at: https://www.newyorker.com/news/dispatch/its-a-worldwide-problem-how-north-american-and-australian-firefighters-work-together
31. Kuvshinoff B.W. *Fire Sciences Dictionary*. New York: John Wiley and Sons, 1977.
32. *Collins Dictionary*. Available at: https://www.collinsdictionary.com/

Статья поступила в редакцию 10.06.25

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-560-563

***Su Ke**, postgraduate, Department of History of Russian Literature, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: ZXCVBNM0515@yandex.ru*

THE IMAGE OF THE MOTHERLAND IN THE POETRY OF M.Y. LERMONTOV: TRANSFORMATION OF THE MOTIFS OF LONGING, EXILE, AND NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS. The article is devoted to the analysis of the transformation of the image of the Motherland in the poetry of Mikhail Yuryevich Lermontov through the prism of the motifs of melancholy, exile and national identity. The evolution of these themes is considered both in the context of the poet's personal experience and in the context of the historical and cultural processes that took place in Russia in the 19th century. The article also analyzes the development of Lermontov's national identity, which, starting with patriotic motifs, leads to philosophical reflections on the fate of Russia. The study emphasizes that through these motifs Lermontov expressed not only personal experiences, but also deeply thought-out questions of identity, historical memory and national destiny, which makes his poetry relevant in modern times.

Key words: **Mikhail Yuryevich Lermontov, image of Motherland, poetry, melancholy, exile, national self-awareness, transformation of motives, philosophical poetry, existential search, romanticism**

***Су Кэ**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: ZXCVBNM0515@yandex.ru*

ОБРАЗ РОДИНЫ В ЛИРИКЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА: ТРАНСФОРМАЦИЯ МОТИВОВ ТОСКИ, ИЗГНАНИЯ И НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

Статья посвящена исследованию трансформации образа Родины в лирике Михаила Юрьевича Лермонтова, осуществлённому через анализ мотивов тоски, изгнания и национального самосознания. Рассматривается эволюция указанных тем на фоне как личных переживаний поэта, так и исторических и культурных процессов, происходивших в России в XIX веке. В статье также анализируется развитие национального самосознания Лермонтова, которое, начиная с патриотических настроений, приводит к философским размышлениям о судьбе России. Исследование подтверждает, что через данные мотивы Лермонтов не только выражал свои личные переживания, но и глубоко осмыслял вопросы идентичности, исторической памяти и национальной судьбы, что делает его лирику актуальной и на современном этапе.

Ключевые слова: **Михаил Юрьевич Лермонтов, образ Родины, лирика, тоска, изгнание, национальное самосознание, трансформация мотивов, философская поэзия, экзистенциальные поиски, романтизм**

Образ Родины в русской литературе всегда отличался многозначностью, будучи символом как идеала, так и утраты, местом духовного роста и свободы, а также источником страданий личности и общества. Особое значение тема Родины имеет в лирике Михаила Юрьевича Лермонтова, одного из величайших поэтов России XIX века. Его творчество отражает напряжённую эпоху глубоких изменений в социально-политической и культурной сферах, когда старые ценности распадались, а новые мировоззренческие ориентиры только формировались. В стихотворениях Лермонтова образ Родины часто становится центральным элементом философских размышлений о тоске, изгнании и национальном самосознании. В творчестве Лермонтова воспеты природные красоты Кавказа, обширные поля, роскошные озера, голубое небо. Поэт искренне ценит родной край, гордится им. Светлому образу Родины автор противопоставляет образ ничтожной, невежественной, жестокой, грубой власти. Для Лермонтова было неприемлемым правление, цель которого – подавить свободу народа, его стремление к саморазвитию, инакомыслие.

Актуальность исследования определяется тем, что современному читателю важно иметь возможность по-новому увидеть и осмыслить идейно-художественную ценность поэзии М.Ю. Лермонтова.

Цель работы – исследовать, каким образом происходит трансформация образа Родины в лирике М.Ю. Лермонтова, а также какую роль в этом процессе играют мотивы тоски, изгнания и национального самосознания.

В связи с поставленной целью были определены следующие задачи: 1) определить, почему образ Родины у Лермонтова «всегда двойствен» и отражает дух национального поиска и 2) доказать, что в основе лермонтовской лирики лежит мистерия «духовной родины».

Научная новизна работы заключается в том, что произведениям Лермонтова даётся трактовка, отличная от традиционной. В статье подчеркивается, что в лирике Лермонтова образ Родины предстает и как идеал, и как утрата; тоска – это глубинное экзистенциальное чувство; изгнание – знак отчуждения; а национальное самосознание – это поиск осмысления своей связи с культурой и обществом.

Теоретическая значимость статьи заключается в обогащении традиционных интерпретаций произведений М.Ю. Лермонтова и углублении трактовки образа родины в патриотической лирике поэта.

Практическая значимость настоящей статьи заключается в возможности использования полученных результатов и выводов исследования для углубления понимания российской национальной литературы.

В известном смысле в поэзии Лермонтова было возвращение к предромантизму XVIII в. (поэзия ночи, зловещего и т. д.); этим, по-видимому, объясняется и то, что на русской почве такой стиль частично, помимо А.С. Пушкина, восходил к В.А. Жуковскому. Но только Лермонтов (и притом уже около 1830 г.) раскрыл и незаподозренную дотоле энергию такого стиля, и его действительный исторический смысл [1, с. 354].

Прежде всего, нужно сказать, что в этот период меняется само понимание литературы, её функции и общекультурное значение. Вплоть до начала XVIII века литературная жизнь была сосредоточена в церкви. Однако ближе к XVII веку начали появляться сатиры, высмеивающие церковные реалии, грехи отцов церкви, взяточничество и пьянство священников. Вследствие этого авторитет церкви падал. Соответственно, вместо церкви, утратившей власть и влияние, нужно было найти новый ориентир. Начиная с XVII века, русская литература постепенно брала на себя роль информатора о быте, религии, нравственных устоях и политических событиях. К XIX веку на фоне ухудшения общественной жизни, крепостного права и отсутствия личных свобод духовная и культурная роль литературы значительно возросла, что повлекло за собой совершенно новое культурологическое явление – литературоцентризм. XIX век был веком национального подъёма, формирования самосознания народа. Появляются произведения, лирический герой которых устремлен к идеалу, он свободен и априори не может найти общий язык или же прийти к консенсусу с обществом или властью. Именно благодаря распространению в литературе идей гуманизма и сформировалась русская интеллигенция.

Человек может всю жизнь прожить на какой-то определённой территории, но не иметь чувства родины, потому что её обретение – это действие духовное [2, с. 12].

Важным аспектом восприятия Родины является тоска – чувство утраты, недостатка и отчуждения, отражающее внутреннюю потребность поэта в поиске идеала, который оказывается недостижимым. Лермонтов, как и другие романтики, часто изображает свою Родину как нечто далекое и недоступное, что порождает в его лирике глубокие и многозначные мотивы тоски. В стихах поэта тоска по Родине носит экзистенциальный характер: это не просто ностальгия по родным местам, а стремление обрести внутреннюю гармонию, осознать своё место в мире и пройти свой духовный путь. Тоска становится не только личным переживанием, но и философской темой, отражающей социальные и культурные противоречия эпохи.

Национальное самосознание в лирике Лермонтова занимает особое место, особенно в свете его разрыва с патриотическими настроениями своего времени. В отличие от современников, стремившихся к национальной идентификации через славянскую идею или революционные настроения, Лермонтов чувствует себя изолированным от общественного строя и политической действительности. Тем не менее его поэзия о Родине не лишена национального содержания; в стихах о Бородинской битве и размышлениях о судьбе России он поднимает важнейшие вопросы, касающиеся исторической идентичности и возможности внутренней самореализации нации. Стихотворение «Два великана» (1832 год) восхваляет национальный дух русского народа, который сражается с сильным врагом, и готовит почву для создания стихотворения «Бородино». Стихотворение «Два великана», в котором в аллегорическом стиле описывается поражение Наполеона в его конфликте с Россией, было создано в честь 20-летия Отечественной войны 1812 года. Так, в стихотворении «Два великана» М.Ю. Лермонтов написал:

В шапке золота литого
Старый русский великан
Поджидал к себе другого
Из далеких чуждых стран [3, с. 51].

В образе «старого русского великана» предстаёт выдающийся русский полководец Михаил Илларионович Кутузов. В этом образе поэт показал могущество и силу родной страны. Лермонтов представил Кутузова в виде былинного богаты-

ря, обладающего незаурядным умом, редким мужеством и невиданной удалью. Наполеон Бонапарт предстаёт в образе «трёхнедельного удальца» (намёк на то, что Наполеон собирался победить в войне за три недели). Поэт изобразил поражение Наполеона в войне с Россией и воспел национальный дух российского народа, проявившийся в героическом сражении с сильным врагом.

Таким образом, тема Родины в поэзии Лермонтова не сводится к простому патриотическому чувству или историческому анализу. Образ Родины представляет собой сложное сочетание личных переживаний поэта, культурных и исторических реалий эпохи, а также философских размышлений о смысле жизни, свободе и духовной идентичности. Ключевыми понятиями для дальнейшего анализа будут Родина как идеал и утрата, тоска как экзистенциальное переживание, изгнание как символ отчуждения, а также национальное самосознание как попытка осмысления своей принадлежности к культуре и обществу.

Основные мотивы в лирике М.Ю. Лермонтова

Лирика М.Ю. Лермонтова характеризуется значительной философской глубиной, многослойностью и эмоциональной насыщенностью.

Одним из ключевых образов в произведениях поэта является, как было уже отмечено выше, образ Родины, который создается с помощью различных мотивов, таких как тоска, изгнание и национальное самосознание. Эти мотивы пронизывают всю лирику Лермонтова, образуя основу его самовыражения и философских размышлений о месте человека в мире и его отношении к родной земле.

Лермонтов в 1830 году, находясь под сильным влиянием романтической литературы, безусловно, ощущал себя в центре Вселенной, полагая, что всё в этом мире ему подвластно [1, с. 130]. Лирический герой в произведениях этого времени решителен и бескомпромиссен. Он остро реагирует на несправедливость этого мира, отдаляясь от него и возвышаясь над действительностью. Это типический романтический герой, характерный для западноевропейской литературы. В первый период творчества у Лермонтова преобладает романтическое начало. Как правило, герой его произведений – многогранная, бесконечная и неисчерпаемая личность, стремящаяся к абсолютной свободе. Как говорилось ранее, лирический герой не может найти точек соприкосновения с окружающей действительностью.

Тоска по Родине – важнейший мотив в лирике Лермонтова, который выражает не просто чувство утраты, а глубокое внутреннее напряжение, связанное с поисками духовной гармонии и смысла жизни. В стихах поэта тоска представляется многозначным чувством: не ограничиваясь ностальгией по родным местам, она выражает тоску по утраченной гармонии и идеалу, который поэт стремится найти, но который всегда остается недосягаемым. Родина в его лирике воспринимается не просто как место, где прошли детские годы, а как символ идеала, к которому стремится душа. Так, в стихотворении «Тучи» Лермонтов написал:

Тучки небесные, вечные странники!
Степью лазурною, цепью жемчужною
Мчитесь вы, будто как я же, изгнанники
С милого севера в сторону южную [3, с. 165].

Стихотворение «Тучи» было написано перед отъездом во вторую ссылку на Кавказ. Поэт использовал знакомый всем неустойчивый символ парящих тучек, намекая на бродячую и неспокойную жизнь, которую он вёл. С одной стороны, он тосковал по Родине, но, с другой, подобно скользящей туче, он был вынужден покинуть ее. Движение тучек – это бессилие, а отъезд поэта из родного края, разве не то же самое? В стихотворении «Тучи» выразилось разочарование поэта, который, несмотря на свою тоску и любовь к Родине, столкнулся с несчастьем.

Тоска по Родине у Лермонтова – понятие многослойное, вплетённое в ткань его мироощущения и поэтики настолько тонко и глубоко, что оно выступает не только мотивом лирики, но и одним из ключей к пониманию внутреннего мира самого поэта. В центре этого чувства оказывается не просто традиционная для русской поэзии эмоция ностальгии, то есть сожаления об утраченном прошлом или разлуке с семейными местами, а ощущение фундаментального разлада между человеком и окружающей действительностью, между возвышенными чаяниями личности и суровой, бесцветной реальностью. Именно эта разорванность становится тематическим и смысловым узлом для множества лирических произведений Лермонтова, определяя их тональность и глубину.

Лермонтовская тоска по Родине – это не только тоска изгнанника, поэта, отправленного в ссылку или пребывающего вдали от привычной среды, но и тоска человека, понимающего невозможность воплощения идеала в реальности российской жизни. Поэт страдает не только от отделённости от родимых просторов, но и от невозможности реализовать свою миссию, выразить полноту своей личности. Родина у него приобретает характер двойного символа: с одной стороны, это конкретное пространство детства, родные места, наделённые теплом и светлым ореолом воспоминаний; с другой – это некая духовная прародина, царство гармонии, справедливости и высокой нравственности, к которому стремится душа, испытывая нарастающее внутреннее напряжение из-за несоответствия мечты и действительности.

При этом Лермонтов крайне самокритичен и честен в своем взгляде на Родину. Он лишён слепого идеализирования прошлого или национальной специфики; напротив, в его стихах часто возникает мотив острой неудовлетворённости, вызывающий внутренний протест против социальной неподвижности, лицемерия, вечной нищеты народа, отсутствия справедливости и чести. В этом отношении образы, связанные с Родиной, многозначны: как символ широкой русской природы, они воплощают безмятежность, вдохновение, высшую гармонию, а как общественный и государственный организм – источник страдания, разочарования, осознания собственной неудовлетворенности. Такое двойственное восприятие рождает у поэта острое чувство оторванности, невозможности примирения с реальностью.

Важнейшей особенностью переживания тоски по Родине у Лермонтова становится философская окраска, глубинное, экзистенциальное содержание. Это тоска по неосуществлённому, по той гармонии между бытием и идеалом, которую поэт не находит ни в себе, ни в стране, ни даже в той природе, которую так горячо воспевает. Ощущение утраченной цельности, потерянного Золотого века проходит сквозь все значительные произведения Лермонтова. Напряжённая метафизическая неудовлетворенность как бы не оставляет пространства для утешения: всё доступное, всё видимое оказывается лишь отблеском ожидаемого, и в этом вечном стремлении к недостижимому таится трагедия лермонтовского сознания.

Поэтому его тоска по Родине – не состояние покоя, не спокойно-ностальгическая печаль, а драма неудовлетворённого духа, стремление к совершенству, к высшей правде, к подлинному бытию, постоянно разбивающемуся о суровую действительность российского общества XIX века с его догматизмом, казёнщиной, низкопоклонством, и одновременно – о собственное внутреннее несовершенство, раздвоенность и неустроенность. Это чувство становится у Лермонтова одним из механизмов самопознания: тоской по Отчизне выражается тоска по подлинному себе – такому, каким поэт мог бы быть в мире, где царит гармония между личностью и обществом.

Таким образом, тоска по Родине у поэта становится не просто индивидуальным или психологическим мотивом, а фундаментальным, мировоззренческим стержнем его лирики. Через этот мотив раскрывается вся сложность внутреннего конфликта Лермонтова, его неудовлетворённость современностью, невозможность найти гармонию между собой и миром, а вместе с этим – глубокий трагизм поэтической судьбы, вечно устремлённой за пределы возможного.

Изгнание в лирике Лермонтова – это не только конкретная жизненная ситуация, связанная с его ссылкой на Кавказ, а более широкий метафорический мотив отчуждения и разрыва с теми ценностями, которые он считает чуждыми. Поэт оказывается в ситуации, когда внутреннее изгнание становится частью его духовного состояния, а не просто результатом внешних обстоятельств. Он ощутимо воспринимает себя изгнанником не только физически, но и духовно, что находит отражение в его стихах. Ссылка на Кавказ, а также нахождение на периферии российского общества порождают у Лермонтова ощущение двойственности и внутреннего конфликта между желанием быть с Родиной и ощущением отчуждения от ее реальности.

Изгнание в лирике Лермонтова представляет собой не столько отдельный эпизод из его биографии – ссылку на Кавказ или вынужденную оторванность от привычного круга жизни, сколько фундаментальную экзистенциальную ситуацию, определяющую внутренний строй его поэзии и мировосприятия. Само понятие изгнания уходит у Лермонтова значительно дальше рамок географической или административной ссылки. Оно становится точкой отсчёта его отношения с окружающим миром, глубокой категорией самоидентификации, связано с интенсивными и мучительными размышлениями о природе человеческой души, истории, общества, художественного творчества.

В его стихотворениях мотив изгнания часто сочетается с переживанием отчуждения – от общества, современников, своего круга и, что особенно важно, от собственных идеалов, не находящих в реальности ничего, что могло бы им соответствовать. В стихотворениях «Нет, я не Байрон, я другой...», «Жалобы турка», «Когда волнуется желтеющая нива...» или «Дума» изгнание становится не просто отрывом от родной земли, а потерей принадлежности к своему времени и народу, где поэта встречает равнодушие, непонимание, а порой и откровенная враждебность. Слова «печально я гляжу на наше поколенье...», «и наша юность – гибнет без борьбы» отражают этот внутренний конфликт, поэт не может принять социальный и нравственный уклад жизни общества, но и не принимается им. Это проблема перерастает в сознание собственного вечного одиночества, в ощущение себя «странником», «без цели и без наслажденья».

С Кавказом связано не только биографическое, но и символическое изгнание Лермонтова. Реальный Кавказ в его поэзии обретает черты мифологизированного пространства, где изгнание становится не только проклятием, но и возможностью для духовного очищения. Неизведанная природа, чужая культура, отделённость от привычного мира Петербурга и Москвы – то, что в его жизни было вынужденной ссылкой, становится не только темой, но и способом художественного высказывания. В этом чужом мире поэт одновременно находит и спасение от пошлости, скуки, лицемерия, и уязвимое, болезненное чувство отрешённости, сродни тоске по недостижимому идеалу или утерянному «вечному дому». В стихотворениях «Тучи», «Утёс», «Сон», в поэме «Мцыри» мотив изгнанничества приобретает вселенский размах – герой сопоставляет себя с вечно изгнанным странником, ищущим или ускользающий смысл бытия, или родину, которую невозможно обрести. Так, в стихотворении «Тучи» М.Ю. Лермонтов написал:

Нет, вам наскучили нивы бесплодные…
Чужды вам страсти и чужды страдания;
Вечно холодные, вечно свободные,
Нет у вас родины, нет вам изгнания… [3, с. 165].

Поэт использовал образ «Вечно холодные» и «Нет у вас родины», чтобы подчеркнуть свою скорбь и гнев из-за того, что, любя свою страну, он сам стал жертвой несправедливости. Его крушение иллюзий, вздох разочарования, недоуменный взгляд в лицо реальности – всё это привело к тому, что в итоге поэта сослали.

«Я мало жил, и жил в плену…», – эта строчка из «Мцыри» выражает важнейшее для Лермонтова противоречие: изгнание как внутренний плен, даже прежде, чем наступает вынужденная оторванность от привычной среды. Для поэта быть изгнанником значит существовать в состоянии перманентного разрыва между мечтой и действительностью, между собой реальным и собой идеальным, между внутренней свободой и внешними обстоятельствами. Такой разрыв обусловливает особую остроту его чувств к миру: поэт смотрит на то, что его окружает, всегда двойственным взглядом – с болью, но при этом и с дерзкой надеждой на возможность самоосуществления.

В лирике Лермонтова изгнание приобретает универсальное значение – оно сливается с образом поэта-пророка, который не принят своим народом, а значит, обрекается на вечное странничество. Лермонтовский поэт – это изгнанник по определению, и его голос звучит «над сонмищем людей» («Пророк»), где нет отклика или понимания. Эта ситуация отчуждения трагична, но вместе с тем она становится условием творческой самости, поиска новых форм, новой искренности, зачастую сопряжённой с горькой иронией или явным вызовом. Он как бы наблюдает мир с внешней, граничной позиции, что позволяет ему острее видеть ложь, фальшь, несправедливость.

Особое место занимает мотив внутреннего изгнания, когда поэт чувствует разобщённость даже в кругу единомышленников, среди друзей и близких; невидимый барьер отчуждения возникает по причине несовпадения высших душевных порывов с реальными возможностями их реализации. Это приводит Лермонтова к *гамлетовскому вопросу* о смысле существования в мире, где добро и зло неразличимы, а личность вынуждена жить «чужою жизнью», не имея права на собственный голос. Именно внутреннее изгнание становится источником трагедии: казалось бы, внешне не имея преград, поэт остаётся «отверженным», по его собственному признанию, «один из многих, не любимый никем».

Таким образом, в лирике Лермонтова изгнание – это глубоко проникающий во все сферы бытия мотив, многослойный, определяющий специфику художественного мира поэта. Он сочетает в себе и автобиографическое, и философско-экзистенциальное начала, он связан и с историческим контекстом эпохи, и с вечными темами поиска, ностальгии, одиночества творческого человека, подверженного не только принудительным, но и собственным, добровольно проживаемым формам отчуждения. Лермонтов осмысляет изгнание как метафору преследования идеала, как неизбежное следствие собственной инаковости, но при этом и как творческий источник, позволяющий взглянуть на реальность из места, одновременно отделённого от неё и вечно жаждущего возвращения к ней.

Мотив изгнания особенно ярко выражен в стихах, таких как «Смерть поэта», где Лермонтов непосредственно сталкивает читателя с вопросом жизни и смерти поэта в обществе, не ценящем своего творца. Этот образ изгнания трактуется не только как физическое отделение, но и как духовная изоляция, что приводит к ощущению бессмысленности и отчуждения. Поэт осознает, что его голос не будет услышан, что его жизнь и смерть становятся лишь частью большого общественного механизма, в котором ему не отводится места.

Изгнание также присутствует в стихотворении «Демон», где изгнанный ангел, искупающий свои грехи, становится символом внутренней борьбы и отчуждения. Здесь изгнание с Родины обретает метафизический и философский оттенок, подчеркивающий разрыв между идеалами и реальностью, между душой поэта и окружающим миром.

Национальное самосознание в лирике Лермонтова играет значимую роль в рамках более глубоких философских размышлений о месте России в мировом сообществе. Россию Лермонтов видел как страну с уникальным культурным и историческим прошлым, так и страну, идущую по пути самопознания. Творчество этого поэта пронизано темами национального характера, выражающими его раздумья о месте России в мировом историческом процессе.

Например, в стихотворении «Бородино» Лермонтов, используя образ великой битвы, через героизм народа подчеркивает значимость исторической памяти для формирования национального самосознания. Рассмотрим отрывок из стихотворения «Бородино»:

«Уж мы пойдем ломить стеною,
Уж постоим мы головою
За родину свою!» [3, с. 81].

Бородинская битва представляется для него не просто эпизодом прошлого, а символом национальной гордости и осознания неразрывной связи судьбы России с судьбой народа, его духом и единством.

Являясь знаковым для художественного мира Лермонтова, стихотворение проясняет особенности русского образа мира, выражает глубинное ощущение русским человеком своей Отчизны в ее диалектике земного и небесного. Но «Бородино», ставшее узловым текстом для понимания патриотических настроений Лермонтова, не стоит особняком в его творчестве [4, с. 183].

Национальное самосознание Лермонтова выходит за рамки патриотической темы; он размышляет о значении русской культуры и поисках идентичности в условиях социальной и политической нестабильности. В стихах Лермонтова о Родине часто чувствуется тревога за будущее страны и её позицию в мировом контексте, что проявляется как в критике социальных проблем, так и в поиске путей, способствующих процветанию и самопознанию России.

Трансформация мотивов в поэзии М.Ю. Лермонтова

Лермонтов является одним из поэтов, чьё творчество развивается в непосредственной связи с его внутренними переживаниями и меняющимся восприятием мира. Такие мотивы, как тоска, изгнание и национальное самосознание, присутствуют в его лирике с первых стихотворений и продолжают развиваться на протяжении всего его творческого пути. Трансформация этих мотивов не является лишь результатом эволюции художественного стиля, она также отражает более глубокие изменения в мировоззрении поэта, его восприятии Родины и самого себя. Этот процесс можно проследить через призму как личных, так и общественно-исторических изменений, происходивших в России в XIX веке, а также через изменение личных обстоятельств Лермонтова – его службы в армии, жизни в ссылке, разрыва с обществом.

Заявляя об «исчерпанности» «круга пушкинской цивилизации», цивилизации православно-христианской, Мосалева Г.В. приветствует «Россию Лермонтова», некую новую Россию. Идея «исчерпанности» оказывается неизбежно связанной у исследователя с идеей прогресса в цивилизации и культуре [5, с. 64].

В лирике М.Ю. Лермонтова внутренние переживания поэта оказываются неотделимыми от его художественного мира, и мотивы тоски, изгнания, национального самосознания служат для него не только отражением субъективного состояния, но и сложными символами, в которых выражается взаимодействие личности и эпохи. По мере взросления поэта и изменения его личной судьбы эти мотивы приобретают новые оттенки: если в юности Лермонтов был склонен искать утешение в мечте и в идеализированных представлениях о родине, то под влиянием жизненного опыта и общественно-исторических сдвигов в стране напряжение между поэтом и окружающим миром становится куда более сложным и трагичным.

Тоска в лирике Лермонтова – не просто настроение одиночества или уныния. Это глубинное, почти онтологическое чувство разрыва между человеком и его идеалом, между личностью и обществом, которое невозможно преодолеть ни возвышенными мечтами, ни реальными поступками. Ранняя «тоска по небу», находящая отражение в романтических стихах юного поэта, ещё близка по духу европейской романтической традиции: тоска воспринимается как томление по чему-то недостижимому, как жажда неведомых стран, высот, способных дать душе подлинную свободу. Однако постепенно эта тоска приобретает черты экзистенциальной пустоты: «И скучно, и грустно, и некому руку подать / В минуту душевной невзгоды...», – пишет Лермонтов в одном из своих самых известных стихотворений. Одиночество становится состоянием души, утрачивающей любые точки соприкосновения с внешним миром. В поздних стихах тоска Лермонтова уже не просто романтическая грусть, а выражение глубокой неудовлетворённости жизнью, невозможности найти смысл в окружающей действительности.

Мотив изгнания тесно связан у Лермонтова как с биографией (ссылка на Кавказ, разлука с Петербургом, отчуждённость от светского общества), так и с целым смысловым пластом, отражающим положение поэта-изгнанника, чужого в родной стране. В ранних стихах изгнание воспринимается скорее как временное испытание, способное укрепить душу, как возможность испытать новые чувства – нередко природа гор становится символом внутреннего подъёма, пробуждения «сна души». Однако с течением времени изгнание всё больше связывается для Лермонтова с ощущением безысходности, окончательной утраты связи с близкими, с Родиной, более того – с самим собой. В стихах «Прощай, немытая Россия...», «Жалобы турка» изгнание приобретает общий культурно-исторический смысл: перед нами не только частный опыт, но символ исторической судьбы мыслящего человека в авторитарной России XIX века. Лермонтов выводит частные метания на уровень общей драмы, делая поэта выразителем боли целого поколения, вынужденного существовать вне родных духовных традиций и лишённого чувства принадлежности к собственной стране.

Национальное самосознание Лермонтова – тема ещё более многомерная. Начавшееся с восхищения красотой и мощью русской природы, оно постепенно обостряется под влиянием реальных исторических событий: польское восстание, разгром декабристов, ужесточение государственной политики, ссылки опальных офицеров и поэтов на Кавказ. Россия становится для Лермонтова неразрешимой загадкой: она – и объект любви, и источник боли, и причина внутреннего разлада. С одной стороны, поэт пишет о Руси как о «родине чудес, отчизне славы и стыда», с другой – упрекает родную страну в моральном падении, апатии народа, «равнодушии» власти к судьбам своих выдающихся сыновей. Образ родины у Лермонтова всегда двойственен: это и «немытая Россия», прощание с которой звучит проникновенно и трагично, и родная земля, «где так вольно дышит человек», где сохраняются исконные, подлинные нравственные ценности. Столкновение этих двух начал лежит в основе главного внутреннего конфликта поэта, превращая его лирику в пространство болезненного и вместе с тем одухотворённого национального поиска.

Связь между мотивами тоски, изгнания и национального самосознания проявляется через всё большее ощущение разрыва, невозможности самоидентификации внутри общества, которое теряет духовные ориентиры. Лермонтов тяготеет к образу разобщённого, «лишнего» человека, который знает реальную цену свободе, но не может ни реализовать её, ни отказаться от неё. Поэт

преодолевает поверхностную романтику «индивидуального бунта» и выходит к философскому, многослойному переживанию собственной отчуждённости: он осознаёт, что изгнание – не только внешняя реальность ссылки, но внутреннее состояние каждого мыслящего человека, который ищет, но не может найти свой дом – ни на родине, ни вдали от неё.

Истинный патриотизм – это не восхваление внешних форм жизни и не идеология [2, с. 14]. Структура мировоззрения Лермонтова тем самым становится все более конфликтной и трагической. Он всё чаще погружается в размышления о бессмысленности и одиночестве, осмысляет собственный опыт через ренессансную «разорванность» гуманистического идеала. Его гнев по отношению к обществу не лишён любви – это горькая любовь разочарованного сына, лишённого доверия, но не перестающего чувствовать свою судьбу неразрывно связанной с судьбой страны. Эти мотивы воплощаются и на биографическом уровне: армейская служба, участие в кавказских экспедициях, вынужденное пребывание вдали от столицы лишь усиливают парадоксальность внутренней жизни поэта. Чем дольше он оказывается вне привычного круга общения, тем обострённее он ощущает свою инаковость, тем яснее осознаёт неизбежность духовного отчуждения. В то же время изгнание на Кавказ, наполненный ярким природным колоритом, не только обостряет драматизм его лирики, но и даёт ей новые краски, что связано с поисками личной и национальной аутентичности. Кавказ становится символом и свободы, и одиночества, и внутреннего разлада.

Таким образом, трансформация этих мотивов в лирике Лермонтова есть процесс глубоко органичный и драматичный. Это не только результат эволюции стиля, но и выражение постоянной духовной борьбы, обусловленной как внутренней динамикой личности, так и исторической спецификой времени. Поэт последовательно проходит путь от романтической мечтательности к трагическому осознанию разрыва между личным и общественным, воспевая иллюзорный идеал, чтобы потерять его и обрести новое качество поэтического взгляда – более зрелого, горького, но не утратившего одухотворённости. Так Лермонтов становится создателем единственного в русской поэзии микромира – сложного, противоречивого национального и личностного самосознания, столь острого и актуального для всей российской культуры и современности.

Лермонтов осознает, что идеал Родины утрачивается навсегда, и это ощущение безысходной трагичности наполняет его поэзию. Так, в стихотворении «Смерть поэта» тоска связывается с политической и культурной отчуждённостью, с ощущением гибели как поэта, так и всей страны в условиях царящей цензуры и репрессий.

Зрелая лирика Лермонтова является величайшим взлетом и победой, совершенной творческим гением поэта и всей русской литературой [6, с. 91]. В зрелые годы мотив изгнания у Лермонтова приобретает более глубокий и философский смысл. В произведениях, написанных после возвращения из ссылки, изгнание становится метафорой духовной изоляции и отчуждённости поэта от окружающего общества. Ссылка на Кавказ, ранее воспринимавшаяся как источник творческой свободы, теперь для Лермонтова оборачивается не только физическим, но и моральным ограничением. В поэме «Демон» изгнание символизирует внутренний конфликт и разрыв с миром, и поэт оказывается не в состоянии найти гармонию ни с обществом, ни в самом себе. Это уже не просто внешнее изгнание, а глубокое отчуждение, охватывающее поэта, его отношения с Родиной и народом, а также принципы его существования.

В лирике Лермонтова духовная родина – это мир гармонии, покоя, мир «родной души». Примечательно, что мотив странничества, вступая в поздний лирике поэта во взаимодействие с мотивом «родной души», постепенно разрушает миф об андрогине [7, с. 131].

Таким образом, национальное самосознание Лермонтова в зрелые годы становится более многозначным и глубоким: если в ранней лирике оно связано с гордостью за прошлое, то в зрелые годы это чувство, сопредельное философским размышлениям о будущем страны, её месте в мировой истории и судьбе её народа; Лермонтов становится не только наблюдателем исторических событий, но и осмысляющим их участником, чьи размышления о России не всегда оказываются однозначными и оптимистичными.

Лирические произведения М.Ю. Лермонтова, пронизанные темами тоски, изгнания и национального самосознания, представляют собой уникальное отражение его духовно-философских исканий и изменений, происходивших в российском обществе XIX века. Через эти ключевые мотивы Лермонтов создаёт образ Родины, который эволюционирует от идеализированного представления до трагического осознания утраты и отчуждения. Тоска по Родине, изначально являвшаяся романтическим стремлением к недостижимому идеалу, со временем приобретает более глубокий экзистенциальный характер, отражая кризис идентичности и общественные конфликты своего времени.

Библиографический список

1. Пумпянский Л.В. *Классическая традиция: Собрание трудов по истории русской литературы*. Москва: Языки русской культуры, 2000.
2. Киселёва И.А. Прочтение стихотворения М.Ю. Лермонтова «Бородино» (1837) как духовный опыт обретения патриотического чувства. *Литература в школе*. 2019; № 8:12–15.
3. Лермонтов М.Ю. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва – Ленинград: Издательство АН СССР, 1954; Т. 2.
4. Киселёва И.А. Роль событий войны 1812 года в формировании имперских настроений русского общества первой трети XIX века: к вопросу о патриотизме Лермонтова. *Вестник Московского государственного областного университета*. 2012; № 4: 182–187.
5. Мосалева Г.В. Лирика Лермонтова: поэтология молитвенного дискурса. *Уральский филологический вестник. Русская классика: динамика художественных систем*. 2015; № 3: 63–76.
6. Максимов Д.Е. *Поэзия Лермонтова*. Москва – Ленинград: Наука, 1964.
7. Васильева О.В. *Функция мотива в лирике М.Ю. Лермонтова*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Псков, 2004.

References

1. Pumpyanskij L.V. *Klassicheskaya tradiciya: Sobranie trudov po istorii russkoj literatury*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2000.
2. Kiseleva I.A. Prochtenie stihotvoreniya M.Yu. Lermontova "Borodino" (1837) kak duhovnyj opyt obreteniya patrioticheskogo chuvstva. *Literatura v shkole*. 2019; № 8:12-15.
3. Lermontov M.Yu. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1954; T. 2.
4. Kiseleva I.A. Rol' sobytij vojny 1812 goda v formirovanii imperskih nastroenij russkogo obschestva pervoj treti XIX veka: k voprosu o patriotizme Lermontova. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. 2012; № 4: 182-187.
5. Mosaleva G.V. Lirika Lermontova: po`etologiya molitvennogo diskursa. *Ural'skij filologicheskij vestnik. Russkaya klassika: dinamika hudozhestvennyh sistem*. 2015; № 3: 63-76.
6. Maksimov D.E. *Po`eziya Lermontova*. Moskva – Leningrad: Nauka, 1964.
7. Vasil'eva O.V. *Funkciya motiva v lirike M.Yu. Lermontova*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Pskov, 2004.

Статья поступила в редакцию 19.06.25

УДК 81'25: 821

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-563-566

Fadeeva M.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Director, Institute of Philology and Intercultural Communication, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: fadeeva@volsu.ru*

THE LIMITS OF LINGUOCULTURAL "FOREIGNNESS" TRANSFER IN THE TRANSLATION OF V. PELEVIN'S NOVEL "EMPIRE V" INTO GERMAN. The article highlights a problem of conveying the "otherness" of the original text in translation in view of the special creative intent of the writer and the linguistic and cultural features of languages belonging to different language families. "Foreignness" of the text is determined by its written form and temporal distance. The objective of the study is to identify the linguistic forms of representation of "foreignness" in the artistic discourse and analyse the ways of its transmission from Russian into German in accordance with V.N. Komissarov's hierarchical model of equivalence. It is found that the alteration of the literary text is manifested in such properties of the narrative as intertextuality, multiculturalism and foreign language inclusions. Three scenarios of verbalization of "foreignness" in the target text are described, and linguistic identifying markers are presented. The author comes to the conclusion that it is possible to transfer the "foreignness" at the lexico-semantic level, at the level of utterance, at the level of structure and at the level of communicative situation.

Key words: **foreignness, Komissarov's hierarchical equivalence model, language code switching, language markers of foreignness, limits of translatability**

М.Ю. Фадеева*, канд. филол. наук, доц., директор института филологии и межкультурной коммуникации, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: fadeeva@volsu.ru*

ГРАНИЦЫ ПЕРЕДАЧИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ «ЧУЖЕСТИ» В ПЕРЕВОДЕ РОМАНА В. ПЕЛЕВИНА «EMPIRE V» НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена проблеме сохранения в переводе «инаковости» текста оригинала, объясняемой литературно-творческим замыслом писателя и лингвокультурными особенностями художественного дискурса двух неблизкородственных языков. «Чужесть» текста обусловлена его письменной формой и темпоральной дистанцией. Цель исследования – выявить языковые формы репрезентации «чужести» в художественном дискурсе и проанализировать способы ее передачи в соответствии с иерархической моделью эквивалентности В.Н. Комиссарова в паре «русский язык – немецкий язык». Установлено, что альтерация художественного текста проявляется в таких свойствах нарратива, как интертекстуальность, мультикультурность и иноязычность. Описаны три сценария вербализации «чужести» в трансляте, представлены языковые идентифицирующие маркеры. Автор приходит к выводу, что сохранить «чужесть» в тексте перевода возможно на лексико-семантическом уровне, на уровнях высказывания, структуры и ситуации.

Ключевые слова: **чужесть, иерархическая модель эквивалентности Комиссарова, переключение языкового кода, языковые маркеры чужести, границы переводимости**

Перевод, по утверждению В. Беньямина, представляет собой не просто пересечение культурных и языковых границ, но зачастую сложный пограничный опыт нахождения баланса между двумя сторонами [1, с. 255]. Обращение к понятию границы как механизму формо- и смыслообразования позволяет выделить особенности той или иной культуры, динамику творческого акта, определяемую в структуре произведения при развёртывании и переработке значений [2, с. 210].

По замечанию В.Б. Кашкина, язык состоит из парадоксов и пограничных явлений, поскольку он служит посредником между мыслью человека и социумом. После ознакомления с текстом в сознании реципиента формируется некий образ, передать которой в его цельности и предстоит переводчику [3, с. 92].

Двойственность языкового знака, образованная формальной границей ментального и физического, проявляющаяся в несовпадении концептуализации мысли (плана содержания) и дискретной единицы языка (плана выражения), и межъязыковая асимметрия определяют глобальную потребность в интерпретации сообщения и в переводе. При этом наивысшую степень асимметричности демонстрирует художественный текст, что обусловлено доминированием коннотативности текста над его денотативностью, а также неразрывным единством формы и содержания [4, с. 10]. Применяя метафору «границы» к языку, можно говорить о существовании лингвокультурного различия, лежащего в основе деления пространства коммуникации на «свое» и «чужое» и формирующего языковой барьер, преодоление которого возможно посредством перевода. По замечанию А. Бермана, перевод – это всегда испытание «чужим»: отталкиваясь от «своего», того же (известного, будничного, знакомого), перевод двигается в сторону «чужого» (неведомого, чудесного, тревожного). Переводческий процесс сродни искусству различия, т. к. в постижении чужого, другого, иного открываются новые грани познания [5, с. 94].

В классическом определении перевода В.Н. Комиссарова подчеркивается, что результатом процесса перевода должен стать текст, коммуникативно равноценный оригиналу в функциональном, структурном и семантическом аспектах. Многогранность процесса перевода и многомерность текста поставили вопрос о достижимости эквивалентности оригинала трансляту, возможности преодоления границы смыслов. В «Слове о переводе» В.Н. Комиссаров впервые описал зависимость иерархии ценностей, подлежащих сохранению в переводе, от уровней эквивалентности, т. е. степени смысловой близости текста оригинала и перевода. Исследователь выделил пять уровней переводческой эквивалентности: уровень лексико-семантических соответствий, уровень высказывания, уровень (структуры) сообщения, уровень описания ситуации и уровень цели коммуникации [6, с. 53].

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью рассмотрения проблемы эквивалентности перевода в художественном дискурсе при передаче индивидуально-творческого миропонимания автора и литературного замысла художественного произведения, содержащего мотив «чужести» как центральный нарратив.

Особый интерес при анализе «чужести» в художественном дискурсе вызывают языковые формы ее репрезентации. Цель исследования – проанализировать способы достижения эквивалентности при переводе художественных произведений в паре «русский язык – немецкий язык» в соответствии с иерархической моделью эквивалентности В.Н. Комиссарова. В качестве эмпирического материла исследования используется оригинальный роман Виктора Пелевина «Empire V. Повесть о настоящем сверхчеловеке» (2006 г., переиздан в 2022 г.) и его перевод на немецкий язык, выполненный Андреасом Третнером в 2009 году.

Выбор данного произведения продиктован неоднозначной рецепцией романа в Германии. Роман был положительно встречен немецкоязычной аудиторий читателей, однако литературные критики скептически отнеслись к представленному переводу, с сожалением отметив, что многое в тексте перевода оказалось утерянным. «Поскольку не мы, немецкие читатели, являемся целевой аудиторией Пелевина, многое и, возможно, даже лучшее в тексте «проходит» мимо нас. Данный роман с его подчеркнуто светским национальным повествованием представляет собой сугубо внутрироссийскую вещь» [7].

Руководствуясь вышеобозначенным наблюдением, задачи настоящего исследования включают следующие шаги: 1. Охарактеризовать лингвокультурную категорию «чужесть» в переводоведческой традиции преодоления приграничного пространства между «своим» и «чужим»; 2. Выявить языковые средства вербализации «чужести» в художественном дискурсе; 3. Проанализировать способы передачи «чужести» в переводе с опорой на классификацию уровней эквивалентности В.Н. Комиссарова; 4. Описать переводческие решения, позволяющие добиться эквивалентного и точного перевода.

Наиболее релевантными методами для решения поставленных задач являются социокультурный и сравнительно-сопоставительный анализ, метод сплошной выборки языковых иллюстраций из общего объема текста, дискурс анализ.

Научная новизна исследования заключается в обращении к феномену эквивалентности при изучении вербальной объективации «чужести» как лингвокультурной категории, транслирующей особую «иную» художественную действительность. Теоретическая значимость работы определяется развитием методологии анализа передачи «чужести» в художественном дискурсе и расширением представлений о возможностях достижении эквивалентности на границе «своего»/«чужого». Выводы, полученные в ходе исследования, углубляют знания об исследуемых понятиях и отражают их особенности. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его для разработки учебных курсов по теории перевода, лингвистическому анализу текстов, сопоставительному языкознанию, а также в дальнейших исследованиях творчества Виктора Пелевина.

Феномен «чужести» давно находится в исследовательском фокусе системы социально-гуманитарных наук, однако процесс глобализации, стремление к сохранению культурного наследия и одновременной безбарьерной трансляции лингвокультурных смыслов сделали обращение к данной категории вновь актуальным.

С позиции социологии «чужесть» характеризуется амбивалентностью, диалектичностью «своего» и «чужого», искусственной конструируемостью. «Чужесть» выступает собирательным термином для обозначения определенного реляционного опыта, возникающего при столкновении с незнакомым, в меньшей степени с не «своим» [8, с. 184]. Один из классиков феноменологии чужого, Б. Вальденфельс указывает на понятие порядка, некого ориентира жизненного пространства, которое является первоосновным в исследовании «чужести» как альтернативы его нарушения, т. е. силы, угрожающей нарушить границы. Исследователь выделяет два типа границ: границы области действий и речи, а также границы инаковости, связанные с переходными переживаниями (засыпание и пробуждение, рождение и смерть). Весь жизненный мир раскалывается на родной мир и на чужой мир [9, с. 83].

Проблема «чужести» получила свое развитие еще в философии языка и лингвистической теории Вильгельма фон Гумбольдта. Его философская доктрина основывалась на положении о том, что мысль не может быть свободна от соответствующего языкового выражения. «Если не считать выражений, обозначающих только физические объекты, ни одно слово одного языка не является равнозначным слову в другом языке ... каждый язык выражает понятие несколько по-разному, с тем или иным дополнительным определением, на ступень выше или ниже по шкале ощущений. Перевод достигнет своей цели, если в нем будет прослеживаться притягательная «чужесть», не странность выражения мысли. Но там, где странность проявляется сама по себе и, возможно затемняет «чуждое», переводчик не справляется со своей задачей» [10].

Сохранение мотива «чужести» в переводе, о котором писали В. фон Гумбольдт и И.В. фон Гёте, позднее более детально рассматривалось Ф. Шлейермахером в аспекте выделения двух принципов перевода: минимизация «чужести» через адаптацию лингвокультурных особенностей оригинала или акцентирование внимания читателя на чужих для него элементах другой культуры. По мнению Ф. Шлейермахера, второй принцип является более предпочтительным, хотя и более сложным [11]. Отчуждающий перевод рассматривался как проявление прогрессивности и творчества в эпоху романтизма. Парадоксально, но недоступность оригинала определяет смысл перевода как ремесла. Хотя перевод, с одной стороны, выражает ограничение, с другой – только с его помощью можно воссоздать литературное произведение, границы которого остаются неограниченными.

Опыт чужого также является отправной точкой интерпретации в герменевтической практике Г. Гадамера. Философ помещает герменевтику в пространство «между», поле «между чужестью и привычностью, которую несет нам традиция, между исторически означаемым, отдаленной объективностью и принадлежностью к традиции». «Чужесть» текста – это характеристика, обусловленная его письменной формой и темпоральной дистанцией. Она также указывает на базо-

вую структуру герменевтического опыта, то есть герменевтический опыт и опыт чужого структурно аналогичны. В этом смысле «чужесть» следует трактовать не только как инородность эстетического знака или культурных различий, описанных в литературном тексте. В герменевтике Г. Гадамера этот термин скорее связан с чужим горизонтом письменного текста, повествующем о чужом в противопоставлении своему [12].

С точки зрения литературоведческой традиции, «чужесть» текста является прямой проекцией на факты действительности, которые кажутся удивительными или странными. Обращение в литературе к топосу чужих и чужого (существ, явлений) подтверждает принципиальную непостижимость и многозначность мира. Альтерация художественного текста проявляется в таких свойствах нарратива. как интертекстуальность, мультикультурность и иноязычность [13, с. 5].

В рамках языка литературы ирритация читателя может достигаться посредством введения автором иноязычных лексических единиц или нестандартной лексики (сленг). К. Лукас связывает «чужесть» художественного текста с невозможностью передачи культурной памяти, сохраняющей коллективный опыт народа, характеризуя переводы как «переговоры между коллективными воспоминаниями наций» [14, с. 148].

М. Никлаус полагает, что оппозиция «свой – чужой» является нервом трагического мироощущения в литературе экспрессионизма и постмодернизма, а «чужесть» выступает текстообразующим принципом произведения, поэтому она должна быть воспроизведена в тексте перевода после идентификации в оригинале. Вербализация «чужести» в тексте переводе может осуществляться по одному из трех сценариев:

1. «Чужесть» в тексте перевода может представлять собой сознательное повторное воспроизведение эффекта «иностранности», например, когда в языке перевода сохраняются отдельные лексемы или словосочетания на иностранном языке.

2. Маркеры «чужести» могут проявляться в целевом тексте непреднамеренно, в результате неправильной интерпретации исходного текста или из-за отсутствия прямого эквивалента в языке перевода (реалии, культуралии, фразеомы), что требует переводческого комментария.

3. Маркеры «чужести» в языке перевода возникают при «буквальном» переводе вследствие нарушения механизма отображения поверхностных структур исходного языка в структуры языка перевода [15, с. 128].

Таким образом, в ракурсе лингвокультурологии «чужесть» представляет собой форму познания и отношения к действительности, которая характеризуется высокой степенью относительности и ситуативной обусловленностью [16, с. 419]. В переводных текстах читатель сталкивается с относительной «чужестью». С одной стороны, она является результатом отношений между текстом и читателем; с другой стороны, «чужесть» вписана в тексты, является структурным элементом и поэтому имманентна. Опираясь на феноменологию Б. Вальденфельса, можно выделить три степени «чужести» в художественном тексте:

1. Повседневная чужесть

A. Внетекстовый «фон».

B. Уровни содержательности текста (идейно-эстетический, жанрово-композиционный и языковой).

C. Внутритекстовые связи.

2. Структурная чужесть

A. Дискурсивная чужесть: другая знаковая система (иноязычные вкрапления, прецизионный текст).

B. Интерсубъективная чужесть (принадлежность к другим коммуникативным сообществам: несовпадение ценностных представлений, использование реалий в тексте).

3. Радикальная чужесть

A. Тематизация самоотчуждения, экзистенциального вытеснения, неуловимости эго [9].

В контексте настоящей работы наиболее релевантной представляется структурная «чужесть», характеризующаяся несовпадением между художественной реальностью и мирополаганием реципиента.

Рассмотрим способы вербализации «чужести» и ее передачи в языке перевода на примере романа Виктора Пелевина «Empire V. Повесть о настоящем сверхчеловеке».

В романе прослеживаются три смысловых ряда. На первом содержательном уровне рассказывается о молодом неудачливом парне Роме, который поверив странному объявлению на асфальте, становится вампиром. Сменив по традиции вампиров имя на Рама, он должен сменить и образ мыслей. Второй уровень текста раскрывает социальный аспект повествования. Вампиры представляют собой особую расу существ-симбионтов, они носят имена богов, потому что стоят выше человека в мировой иерархии. Третий ряд открывает философское направление романа, представляя центральные категории современной эпохи: гламур и дискурс.

Для оценки качества перевода по критерию эквивалентности и адекватности оригиналу используем иерархическую модель В.Н. Комиссарова. Максимальная степень близости содержания оригинала и перевода может быть достигнута на уровне лексико-семантического соответствия, для которого характерна высокая степень параллелизма структурной организации текста и максимальная соотнесенность лексического состава ИТ и ПТ, что на уровне лексики достигается посредством переводческого приема подстановки. В то же время один из прагматически значимых смыслов об иллюзорности мира и способах существования современного человека, заключенный в зооморфную метафору о «лягушке, съевшей кузнеца», остается нераскрытым в виду отсутствия данного прецизионного текста в целевой культуре.

Таблица 1

Уровень лексико-семантического соответствия, пятый тип эквивалентности	
Оригинал	Перевод
Волшебный мир, где ты жил раньше, придумывал прятавшийся ***в траве кузнечик. А потом пришла лягушка, которая его съела.*** *И тебе сразу стало негде жить, хотя в твоей комнате все осталось по-прежнему*	*Die magische Welt, in der du einmal lebtest, war die Erfindung eines* ***im Gras verborgenen Heuhüpfers. Und dann kam ein Laubfrosch, der hat ihn gefressen.*** *Und du hattest keinen Ort zum Leben mehr, obwohl in deinem Zimmer alles so war wie zuvor*

В следующем типе эквивалентности воспроизводится большая часть синтаксической структуры оригинала посредством подстановки аналогичных грамматических конструкций на языке перевода, что позволяет обеспечить инвариантность синтаксических значений ИТ и ПТ. При этом допускается синтаксическое варьирование с целью преодоления «подчиненности» иноязычной форме. В примере ниже изменен порядок слов, а именно – деепричастный оборот в начале предложения заменен причастием прошедшего времени (Partizip II) в роли определения. Подобная вариативность позволяет сохранить цель коммуникации, указание на ситуацию и способ ее описания, что, по мнению В.Н. Комиссарова, обеспечивает фактическую общность содержания оригинала и перевода. Маркерами «чужести» в тексте выступают имена собственные: *бароны фон Шторвинкель, Ромочка, клей Момент.* Для их передачи переводчик прибегает к приемам транслитерации, возвращая фамилии оригинальное немецкое звучание, компенсации (передача уменьшительно-ласкательной формы обращения за счет немецкого суффикса *-chen* и обращения *Liebes*, используемого взрослыми по отношению к детям (ср. *Liebes Kind*!)) и аналоговой замены российской торговой марки клея на немецкую.

Таблица 2

Уровень структурной организации текста, четвертый тип эквивалентности	
Оригинал	Перевод
Прижимая к глазам платок с гербом баронов фон Шторвинкель*, она шептала:* *–* ***Ромочка****, моя душа стерегла твой сон над твоей кроваткой. Но ты приклеил меня к стене* ***клеем Момент****, и я ничем не смогла тебе помочь!*	***Romännchen, Liebes!,*** *flüsterte sie,* ***ein Taschentuch mit dem Wappen derer von Storkwinkel vor ihre Augen gepresst****, meine Seele hing über deinem Bettchen und hütete deinen Schlaf! Aber dann hast du mich mit* ***Sekundenkleber*** *angeklebt, da konnte ich nichts mehr für dich tun!*

«Чужесть» следующего порядка построена на воспроизведении автором отдельных элементов другого художественного произведения при помощи заимствования образов. Интертекстуальная отсылка к сатирическому приключенческому роману Н. Носова осуществляется при помощи упоминания названия произведения и его ключевых персонажей. В тексте перевода наблюдается варьирование в степени детализации описания, достигнутое посредством переводческого приема конкретизации: *«Незнайка» – ein Kinderbuch, коротышки – diese Knirpse, Schraubfix, Rennefix, Nudeldick*. Примечательно, что третья часть романа о Незнайке была переведена на немецкий язык лишь частично и опубликована в журнале «Советская литература» под названием „Weißichnicht fliegt auf den Mond“, переиздание состоялось в 2006 году под заголовком „Nimmerklug fliegt zum Mond“. С целью сохранения в переводе цели коммуникации и идентификации той же ситуации, что и в оригинале, переводчик сохраняет в тексте перевода ключевые прецизионные понятия, изначально «чужие» для представителя культуры реципиента.

Таблица 3

Уровень способа описания ситуации, третий тип эквивалентности	
Оригинал	Перевод
«Незнайка на луне». *Там вообще нет ни слова об эротике. Именно поэтому «Незнайка» – самая эротическая книга двадцатого века. Читаешь и представляешь, что делали* ***коротышки*** *в своей ракете во время долгого полета на Луну…*	***„Nimmerklugs Reise zum Mond“.*** *Gerade weil dort kein schlüpfriges Wort füllt, ist* ***dieses Kinderbuch*** *der erotischste Text des zwanzigsten Jahrhunderts. Du liest es und stellst dir vor, was* ***diese Knirpse, Schraubfix, Rennefix, Nudeldick und wie sie alle heißen****, in ihrer Rakete so anstellen auf dem langen Weg zum Mond…*

Несколько сложнее достичь эквивалентности при передаче «чужести» текста в разноязычных высказываниях, в которых синтаксические и лексические структуры не имеют непосредственного соответствия в виду национально-стилистической игры слов. В первом примере в табл. 4 происходит замена образа за счет авторского переводческого решения: иностранная манера произношения слов на русском языке с ударением на последний слог представляется немецкоязычному читателю неординарной речью героев, в совершенстве владеющих английским языком и делающих ударение на первом слоге лексемы. Во втором примере реализована частичная компенсация словесной игры. Код русской классики переводчик постарался передать метафорой «пахнуть луком и горьковскими университетами» в значении ‘быть представителем особой писательской когорты’.

Таблица 4

Уровень описания ситуации, второй тип эквивалентности	
Оригинал	Перевод
1. Бальдр с Иеговой произносили гламурА и дискурсА ***с ударением на последнем а, как старые волки-эксплуатационники****, которые говорят,* ***например, мазутА вместо мазута****. Это сразу вызывало доверие к их знаниям и уважение к их опыту*	*1. Baldur und Jehova* ***sprachen die Wörter Glamour und Diskurs profimäßig englisch aus****,* ***Betonung auf der ersten Silbe,*** *was für sich genommen schon Respekt einflößte und dazu führte, dass man ihren Ausführungen traute – aber nicht verhindern konnte, dass ich sehr bald einschlief*
2. Эта смысловая путаница распространялась даже на иностранные слова: например, я думал, что ***Gore Vidal*** *– это не настоящее имя американского писателя, а* ***горьковско-бездомный псевдоним,*** *записанный латиницей: Горе видал, Лука поел …*	*2. Besonders an fremden Wörtern wucherten die Bedeutungen. Den Namen* ***Gore Vidal*** *konnte ich nicht lesen, ohne ihn sofort kyrillisch transkripiert zu sehen, und dann stand da:* ***Viel Leids Gesehen*** *… Kein Name für einen amerikanischen Erfolgsschriftsteller, sondern einer, der nach roher* ***Zwiebel und Gorkis Universitäten*** *roch…*

Еще одним маркером «чужести» в тексте являются иноязычные вкрапления как результат попеременного использования двух языков. Эквивалентность перевода заключается в сохранении только той части содержания оригинала, которая составляет цель коммуникации. В. Пелевин использует строки из стихотворения В. Набокова «An evening of Russian poetry» в их оригинальном звучании на английском языке, снабжая речь героя пояснениями на русском. Знание иностранного языка является признаком элитарности, принадлежности к кругу «своих». Переводческие приемы адаптации (*попасть в десятку – das trifft den Nagel auf den Kopf*) и генерализации (*Владимир Владимирович – der Meister*) позволяют сохранить прагматику коммуникативного эффекта, заложенного в оригинале.

Таблица 5

Уровень цели коммуникации, первый тип эквивалентности	
Оригинал	Перевод
«О, это в десятку»*, – сказал незнакомец* ***и улыбнулся****. – Ночной кошмар по-английски* ***«night mare»,*** *«ночная кобыла».* ***Владимир Владимирович*** *про это где-то упоминает. Но вот почему сивая? Ааа! Понимаю, понимаю … Страшнейший из кошмаров – бессонница … Бессонница, твой взор уныл и страшен …* ***Insomnia, your state is dull and ashen*** *… Пепельный, седой, сивый…*	***„Oho, das trifft den Nagel auf den Kopf!“, freute sich*** *der Fremde. Nicht umsonst heißt die Stute auf Englisch mare. Das erwähnt* ***unser verehrter Autor*** *sogar an einer Stelle. Aber wieso grau? Ach so! Verstehe, verstehe … Schlimmer als alle bösen Träume ist die Schlaflosigkeit!* ***Wie sagt doch der Meister****: Insomnia, your stare is dull and ashen ... Aschgrau, ließe sich sagen...*

Таким образом, художественный перевод являет собой процесс трансграничного движения между языками и культурами, для которого характерны ассиметричные отношения на границе переводимости. В результате проведенного исследования можно констатировать, что лингвокультурная категория «чужесть» может обнаруживать различные модификации в неродственных языковых картинах мира. В романе В. Пелевина «Empire V. Повесть о настоящем сверхчеловеке» «чужесть» представляет собой повествовательный мотив, что соотносится с литературной стратегией постмодерна, «игрой на грани» злободневности и ироничности при восприятии действительности. «Чужесть» символизирует принадлежность к «вампирской элите», переключение языкового кода отражает переход границы между двумя мирами: «своим» и «чужим». В тексте оригинала «чужесть» вербализуется посредством игры слов, иноязычных вкраплений, реалий, фразем, прецизионной лексики, выполняющим в тексте ряд дискурсивно-стратегических функций. С целью передачи интертекстуальности и достижения эквивалентности в переводе происходит акцентирование внимания читателя на чужих для него элементах другой культуры. Установление необходимого прагматического отношения получателя перевода к сообщению в значительной степени зависит от выбора переводчиком языковых средств при создании текста перевода. Воспроизводство «чужести» в переводе достигается в соответствии с типами эквивалентности В.Н. Комиссарова: на лексико-семантическом уровне, на уровне высказывания, на уровне структуры и ситуации. Первый тип эквивалентности на уровне цели коммуникации в анализируемой языковой паре представлен в меньшей степени.

Перспективы дальнейших исследований видятся в расширении эмпирического материала за счет обращения к оригинальным и переводным художественным произведениям на русском и немецком языках, выполненных в традициях постмодернизма в последние десять лет.

Библиографический список

1. Benjamin W. *The Task of the Translator.* First Harvard University Press, 2004; Vol. 1, 1913–1926.
2. Лотман Ю.М. *Понятие границы. Внутри мыслящих миров: Человек – текст – семиосфера – история.* Москва, 1996.
3. Кашкин В.Б. *Парадоксы границы в языке и коммуникации.* Воронеж: Воронежский государственный университет, 2010.
4. Разумовская В.А. Переводческие ошибки как результат асимметрии языков перевода. *Перевод и сопоставительная лингвистика.* 2015; № 11: 10–12.
5. Берман А. Испытание чужим. Культура и перевод в романтической Германии. *Логос.* Философско-литературный журнал. 2011; № 5-6 (84): 92–113.
6. Комиссаров В.Н. *Слово о переводе (очерк лингвистического учения о переводе)*. Москва: Международные отношения, 1973.
7. Burkhard M. *Der Mensch als Milchvieh*. Available at: https://www.sueddeutsche.de/kultur/viktor-pelewin-vampir-roman-der-mensch-als-milchvieh-1.411758
8. Wierlacher A. Einführung in den Thematischen Teil: Literaturforschung als Fremdheitsforschung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.* Heidelberg, 1985; № 11: 103–208.
9. Waldenfels B. *Grenzen der Normalisierung: Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt-am-Main: Suhrkamp Verlag, 2008.
10. Хромова Е.Б. Некоторые аспекты философии языка В. Фон Гумбольдта: о соотношении понятий «Национальный дух» и «Язык». *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*, 2010; № 4: 104–110.
11. Шлейермахер Ф. О разных методах перевода. Лекция, прочитанная 24 июня 1813 г. *Вестник Московского университета.* Серия 9. 2000; № 2: 127–145.
12. Gadamer H.G. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen, 1990.
13. Pabis E. Kulturelle und ästhetische Fremdheit als Herausforderung der Literaturwissenschaft. *Translation*. 2010; № 17: 1–13.
14. Lukas K. *Fremdheit, Gedächtnis, Translation. Interpretationskategorien einer kulturorientierten Literaturwissenschaft*. Berlin: Lang, 2018.
15. Nicklaus M. Wann klingt (übersetzte) Sprache fremd? *Trans-kom*. 2020; № 2: 125–144.
16. Фадеева М.Ю. Лексикографическая интерпретация лингвокультурной категории «чужесть» в русском и немецком языках. *Вестник Марийского государственного университета*. 2024; № 3: 411–419. Available at: https://doi.org/10.30914/2072-6783-2024-18-3-411-419

References

1. Benjamin W. *The Task of the Translator.* First Harvard University Press, 2004; Vol. 1, 1913-1926.
2. Lotman Yu.M. *Ponyatie granicy. Vnutri myslyaschih mirov: Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya.* Moskva, 1996.
3. Kashkin V.B. *Paradoksy granicy v yazyke i kommunikacii.* Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj universitet, 2010.
4. Razumovskaya V.A. Perevodcheskie oshibki kak rezul'tat asimmetrii yazykov perevoda. *Perevod i sopostavitel'naya lingvistika.* 2015; № 11: 10-12.
5. Berman A. Ispytanie chuzhim. Kul'tura i perevod v romanticheskoj Germanii. *Logos.* Filosofsko-literaturnyj zhurnal. 2011; № 5-6 (84): 92-113.
6. Komissarov V.N. *Slovo o perevode (ocherk lingvisticheskogo ucheniya o perevode)*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1973.
7. Burkhard M. *Der Mensch als Milchvieh*. Available at: https://www.sueddeutsche.de/kultur/viktor-pelewin-vampir-roman-der-mensch-als-milchvieh-1.411758
8. Wierlacher A. Einführung in den Thematischen Teil: Literaturforschung als Fremdheitsforschung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.* Heidelberg, 1985; № 11: 103-208.
9. Waldenfels B. *Grenzen der Normalisierung: Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt-am-Main: Suhrkamp Verlag, 2008.
10. Hromova E.B. Nekotorye aspekty filosofii yazyka V. Fon Gumbol'dta: o sootnoshenii ponyatij «Nacional'nyj duh» i «Yazyk». *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*, 2010; № 4: 104-110.
11. Shlejermaher F. O raznyh metodah perevoda. Lekciya, prochitannaya 24 iyunya 1813 g. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9. 2000; № 2: 127-145.
12. Gadamer H.G. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen, 1990.
13. Pabis E. Kulturelle und ästhetische Fremdheit als Herausforderung der Literaturwissenschaft. *Translation*. 2010; № 17: 1-13.
14. Lukas K. *Fremdheit, Gedächtnis, Translation. Interpretationskategorien einer kulturorientierten Literaturwissenschaft*. Berlin: Lang, 2018.
15. Nicklaus M. Wann klingt (übersetzte) Sprache fremd? *Trans-kom*. 2020; № 2: 125-144.
16. Fadeeva M.Yu. Leksikograficheskaya interpretaciya lingvokul'turnoj kategorii «chuzhest'» v russkom i nemeckom yazykah. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; № 3: 411-419. Available at: https://doi.org/10.30914/2072-6783-2024-18-3-411-419

Статья поступила в редакцию 14.06.25

УДК 81-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-567-569

***Khokimova T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: vladimirovnat4nja@yandex.ru*

RULES FOR FILLING OUT DOCUMENTATION FORMS FOR MILITARY MEDICAL COMMISSIONS ESTABLISHED IN THE SYSTEM OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS: DISCURSIVE, STRUCTURAL-SEMIOTIC AND FUNCTIONAL-STYLISTIC ANALYSIS. Discursive analysis is currently one of the priority options for studying texts that function in an institutional environment. Rules as a special genre of executive discourse have been studied little, the overwhelming majority of studies are devoted to the structural description of this genre. The rules for filling out the documentation forms of military medical commissions were not subjected to linguistic study at all. The article tries out a methodology for analyzing a specific official business document of the Ministry of Internal Affairs system, combining a step-by-step study of the stylistic, structural, thematic and communicative components of the genre under study. In addition, the article highlights genre-forming features of the Rules for drafting documentation forms, which determine irrelevant features. The genre-forming features include the functional target parameter, the communication environment, the addressee and addressee factor. A stylistic analysis of the text of the Rules showed that these test units are compiled taking into account the norms of official business style, this is evident at all language levels, which are important for written forms of implementation.

Key words: **discursive analysis, institutional discourse, executive power discourse, Rules for filling out documentation forms, military medical commission, genre, official business style**

***Т.В. Хокимова**, канд. филол. наук, преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: vladimirovnat4nja@yandex.ru*

ПРАВИЛА ЗАПОЛНЕНИЯ ФОРМ ДОКУМЕНТАЦИИ ВОЕННО-ВРАЧЕБНЫХ КОМИССИЙ, СОЗДАННЫХ В СИСТЕМЕ МВД: ДИСКУРСИВНЫЙ, СТРУКТУРНО-СЕМИОТИЧЕСКИЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛЕВОЙ АНАЛИЗЫ

Дискурсивный анализ на данный момент является одним из приоритетных вариантов изучения текстов, которые функционируют в институциональной среде. Правила как особый жанр исполнительного дискурса изучены мало, подавляющее число исследований посвящено структурному описанию данного жанра. Правила заполнения форм документации военно-врачебных комиссий и вовсе не подвергались лингвистическому изучению. В статье апробируется методика анализа конкретного официально-делового документа системы МВД, совмещающая в себе поэтапное изучение стилевого, структурного, тематического и коммуникативного компонентов исследуемого жанра. Кроме того, в статье выделены жанрообразующие признаки Правил составления форм документации, которые детерминируют нерелевантные признаки. К жанрообразующим признакам отнесены функционально-целевой параметр, среда коммуникации, фактор адресата и адресанта. Стилевой анализ текста Правил показал, что данные тестовые единства составляются с учетом норм официально-делового стиля, это проявляется на всех языковых уровнях, которые важны для письменных форм воплощения.

Ключевые слова: **дискурсивный анализ, институциональный дискурс, дискурс исполнительной власти, Правила заполнения форм документации, военно-врачебная комиссия, жанр, официально-деловой стиль**

Актуальность изучения дискурса исполнительной власти обусловлена несколькими важными аспектами. Во-первых, анализ данного типа дискурса помогает выявить потенциальные недостатки существующих формулировок нормативных документов, а эффективность законодательных норм во многом зависит от ясности изложенных требований и четкости используемых терминов.

Во-вторых, исследуемый дискурс является важным инструментом коммуникации между государственными структурами и гражданами. Через этот тип текста передаются решения, разъяснения, предупреждения и рекомендации. Поэтому важно изучать особенности восприятия и интерпретации официальных документов населением и организациями.

Понимание механизмов предписывания помогает оптимизировать процессы правоприменения и повысить эффективность государственного управления. Все указанные Правила можно условно разделить на «Предписания по тому, как нужно вести себя в определенном месте» и на «Предписания о том, как должны выглядеть результаты той или иной деятельности».

В данной статье мы сосредоточили свое внимание на Правилах второго типа, в качестве объекта анализа выступает текст Правил заполнения форм документации военно-врачебных комиссий, созданных в системе МВД РФ (далее – Правила ЗФ ВВК).

Цель исследования – выявление особенностей жанровой структуры Правил ЗФ ВВК как официального нормативного акта, направленного на регулирование общественных отношений и обеспечение эффективного функционирования государственных органов и организаций.

Перечислим основные задачи исследования:

– определение жанрообразующих признаков жанра Правил ЗФ ВВК (функционально-целевой параметр, фактор адресата, адресанта, среда коммуникации);

– выявление типичных структурных элементов (определение обязательной части (вводная часть), основной содержательной части (нормы поведения, правила действий, запреты, санкции), заключительной части (например, ответственность сторон);

– исследование стиля изложения материала (анализ языка, используемого в Правилах, выявление преобладающих стилевых черт: официальный стиль, точность формулировок, лаконичность выражения мысли, наличие специальных терминов и конструкций).

Институциональный дискурс начали изучать относительно недавно, тем не менее на сегодняшний момент уже существует большое количество научных работ, в которых предпринимается функционально-стилевое описание политического, педагогического, юридического, научного и других видов «текста, погруженного в жизнь» (Бринев К.И., Гальперин И.Р., Голев Н.Д., Т. А. ван Дейк., В.А. Маслова и многие другие).

Научная новизна данной работы заключается в том, что тексты правил как жанра исполнительного дискурса ранее еще не изучались. Кроме того, в статье предпринята попытка совместить разные виды анализа: дискурсивный, структурно-семиотический и функционально-стилевой.

Как мы уже сказали, лингвистическое описание жанра Правил ЗФ ВВК проводится впервые, этим обусловлена теоретическая значимость работы. Структурный анализ текстов позволяет расширить число ключевых слов, которые используются в Правилах. Это может стать теоретической основой для работы над юридической терминологией (например, устранение чрезмерного употребления иноязычной лексики там, где есть русскоязычный термин).

При трактовке тех или иных документов могут возникать сложности, связанные с двусмысленностью или даже полисемантичностью высказываний. Детальный анализ языковых средств правил построен таким образом, что он может быть легко воспроизведен в отношении других текстов институционального дискурса. Это одна из сторон практической значимости работы. Кроме того, материалы статьи могут быть использованы в преподавательской деятельности сотрудников вузов МВД.

При анализе Правил ЗФ ВВК как жанра мы опираемся на концепцию, предложенную М.М. Бахтиным, берем в расчет тематику, композицию и стиль жанра в их единстве [1]. Кроме того, мы используем методику анализа речевых жанров, предложенную Н.Б. Лебедевой [2]. Данная методика была разработана для анализа жанров естественной письменной речи, включает в себя определение релевантности – нерелевантности жанровых признаков для выявления жанрового ядра и периферии.

Правила ЗФ ВВК – это жанр институционального дискурса, который используется органами государственной власти и управления для регулирования документооборота военно-врачебных комиссий (далее – ВВК). Особенностью институционального дискурса является его шаблонность, шаблон может строго соблюдаться или же у него могут быть вариации [3]. Шаблон Правил ЗФ ВВК не имеет вариативности.

Жанры институционального дискурса обширны, как и основания для их классификаций или сами классификации. Правовая сфера обладает большим арсеналом терминов, жанры правовой сферы могут быть названы и функционирующими в юридическом дискурсе (широкое понимание), но могут быть разбиты и на группы в зависимости, например, от ветвей власти (законодательный, исполнительный и судебный дискурсы).

Считаем, что использование термина «исполнительный дискурс» в отношении Правил ЗФ ВВК является более целесообразным. Кроме того, в работе мы пользуемся классификацией жанров дискурса исполнительной власти, предложенной Ширинкиной М.А. [4]. Автор выделяет предписательные, информационные, эпистолярные жанры, а также PR-тексты. Правила ЗФ ВВК относятся к предписательному типу жанров исполнительного дискурса.

Правила создаются с целью упорядочивания процедур, действий и обязанностей сотрудников. Они выполняют важную коммуникативную роль, устанавливая четкую последовательность действий и стандартизируя документооборот.

Институциональный характер Правил ЗФ ВВК детерминирует следующие стилистико-структурные характеристики данного жанра:

1. Императивность.

Правила заполнения форм документации выражают требования к тому, как должен быть осуществлен документооборот при проведении военно-врачебной комиссии, поэтому в текстах частотны следующие конструкции:

– в пассивном (страдательном залоге): *Формы документации оформляются… Даты указываются…;*

– лексемы со значением долженствования в сочетании с инфинитивами в безличных конструкциях: *Необходимо заполнять...*

Императивность на языковом уровне проявляется в 85,7% конструкций правил. Действительный залог встречается значительно реже: *ВВК выносит заключение...*

2. Официальность.

Правилам ЗФ ВВК присущ строгий официальный стиль изложения, наиболее частотна общеспециальная и узкоспециальная лексика. Например, *Фамилия, имя, отчество (при наличии) и дата рождения лица, в отношении которого заполняется форма документации, записываются на основании данных, указанных в документе, удостоверяющем его личность.*

3. Структурированность.

Правила ЗФ ВВК имеют четкую структуру:

– заголовок (полное наименование документа без каких-либо сокращений),

– основная часть с перечислением пунктов (требования к документообороту по ВВК) – заключительная часть (полное наименование приказа, приложением к которому являются данные Правила).

Обратимся к тематической стороне данного жанра, которая также продиктована институциональностью данного жанра.

Проанализировав тематическое ядро (ключевые слова) Правил ЗФ ВВК, мы пришли к выводу, что адресант эксплицировал в данном документе следующие фациенты (признаки): процедура (медицинское освидетельствование), лицо осуществляющее процедуру (военно-врачебная комиссия), место (Министерство внутренних дел), «орудие» (язык, шариковая ручка, пасты и т. д.) и особенности работы с «субстратом» (какая информация и в какой форме должна быть представлена).

При дальнейшем анализе Правил ЗФ ВВК мы частично использовали коммуникативно-семиотическую модель описания жанра, предложенную Н.Б. Лебедевой. Описанию подвергнуты жанрообразующие черты, которые детерминируют все остальное в структуре жанра.

Начнем с анализа **функционально-целевого параметра** в структуре жанра. Правила как жанр необходимы для того, чтобы дать «исполнителям» (то есть ВВК) точное и детальное представление о том, как должна быть организована процедура. Например, *...оформляют формы в соответствии… записи производятся на русском языке… не допускается использование... указывается арабскими цифрами...*

Функционально-целевой параметр, на наш взгляд, детерминирует в первую очередь графико-пространственные признаки исследуемого жанра. По этой причине Правила ЗФ ВВК разбиты на пункты, каждый из которых сформулирован максимально сжато, но при этом содержательно. В Правилах содержится 14 пунктов.

Еще одним важным фактором, формирующим жанр, является **среда коммуникации**. Адресат и адресант являются участниками исполнительного дискурса, причем адресант стоит на более высокой «ступени иерархии», что позволяет ему строить свой текст, опираясь на императивный компонент.

Анализ Правил ЗФ ВВК все же показал, что часть языковых конструкций не носят императивного характера. Это, вероятно, можно объяснить демократическим уклоном развития нашего государства. Голев Н.Д. отмечает, что современный законодатель стремится к тому, чтобы юридический текст был понятен практически любому носителю языка (обывателю) [4]. Обыватель же не должен чувствовать императивности послания, возможно, это еще одна вероятная причина подобного оформления языкового послания. Например, *Оформляют формы документации...*

Функционально-целевой параметр и фациент «Среда коммуникации» тесно связаны с **фактором адресата** и **адресанта**. Правила разрабатываются структурами МВД для исполнения в своих же структурных подразделениях.

Исходя из этого, можно говорить о том, что оба участника коммуникации являются составными элементами институционального дискурса, а значит, владеют нормами взаимодействия в нем.

Нужно учесть, что в структуре этого жанра существует еще и другой «адресат», который находится за рамками институционального дискурса. Речь идет о гражданах, которые не работают в структурах МВД, они также могут стать «случайными читателями» данного текста, так как он находится в открытом доступе. В данной статье в качестве адреса мы их не рассматриваем.

Лингвистические особенности Правил ЗФ ВВК

Лингвистический анализ текста Правил ЗФ ВВК мы выполняли в трех направлениях: изучали лексику, морфологию и синтаксис жанра. Итак, начнем с лексического аспекта.

Использование специальной терминологии. В Правилах применяются общепрофессиональные термины и канцеляризмы («медицинское освидетельствование», «термочувствительно», «инициированный», «форма документации», «бумажный носитель», «при наличии»), характерные именно для делового общения. Это обеспечивает точность передачи смысла и устраняет двусмысленность толкования текста.

Отсутствие эмоциональности и экспрессивности. Лексика Правил ЗФ ВВК лишена эмоциональности и экспрессивности, автор данного текста ограниченно использует слова с синонимичным или антонимичным значением. Но все же встречаются ряды синонимов: бумажный носитель – документ, обесцвечивание – стирание, число – цифра. Но данные синонимы нельзя назвать в контексте играющими роль средств художественной выразительности, они, скорее, выполняют **смыслоуточняющую** роль. Используя данные слова, автор еще более детально объясняет, как, что, при помощи чего необходимо делать.

В Правилах частотны **повторы** одних и тех же лексем из предложения в предложение, а иногда – и в одном и том же предложении. Аббревиатура ВВК встречается в тексте 16 раз, лексемы документация – 9 раз, приложение – 6 раз. Частотное использование данных слов четко очерчивает семантическое ядро – ведение документации ВВК.

Употребление слов с абстрактным значением. Широко распространены такие слова, как *форма, результат, система, отношение, заключение, определенный, специализированный* и так далее. Они помогают обобщенно обозначать явления и процессы, сохраняя лаконичность и универсальность выражения мысли.

Стремление к точности и официальности формулировок. Формулировки документов отличаются особой тщательностью выбора слов. Вместе с тем, для данных текстов характерно использование аббревиатур, главная из которых является смыслообразующим ядром текста – ВВК.

Нужно отметить еще одну особенность, которая указывает на стремление автора сделать текст максимально официальным – минимизация количества **многозначных слов.** К числу таких слов можно отнести *язык, паста, ручка* и так далее. «Вокруг данных слов» выстроен контекст, который не подразумевает двойного прочтения. В Правилах нами отмечено наличие всего 6 слов, которые способны иметь переносное значение. От общего количества слов (578) – чуть более 1%.

На морфологическом уровне данные Правила мы изучали в первую очередь с точки зрения частотности в них той или иной части речи или формы этой части речи.

Преобладание имен существительных. Самой частотной частью речи в Правилах является имя существительное (39,1%), преобладающий падеж определять нецелесообразно, так как какой-то один из них не является доминирующим. Например, *Книга протоколов подписывается председателем ВВК.*

Про **глагольные лексемы** скажем во вторую очередь, хотя они и не частотны – всего 3,6%, так как в каждом предложении присутствует предикат, назывных предложений нет. В Правилах широко используются **страдательный залог глагольных лексем,** а также **инфинитивы,** которые заменяют собой формы повелительного наклонения. Например, … *формы...необходимо заполнять для лиц женского пола*…

Вторыми по частотности являются **предлоги** (8,99%). Это объясняется тем, что самая частотная часть речи — существительное, а предлог необходим для формирования падежных форм.

На имена **прилагательные** в тексте Правил приходится порядка 6,9% от общего числа слов. Надо отметить, что все прилагательные в данных текстах являются относительными, кроме того, за исключением прилагательных со значением цвета, они не могут иметь переносного значения, иными словами, лишены даже потенциальной способности сделать текст более выразительным. Например, *медицинский, шариковый, арабский, словесно-цифровой* и т. д.

Числительные в Правилах встречаются нечасто (около 6%), но обращают на себя внимание своей креализованностью – или тем, что написаны в скобках, или тем, что сконцентрированы в одном сегменте текста. Кроме того, числительные записаны при помощи цифры. Это является целесообразным, так как продиктовано функционально-целевым параметром – номера глав и пунктов сопутствующих документов.

В Правилах нами встречено и два числительных, пропечатанных словами: *не менее трех из участвовавших* (повторяется два раза) и *одно заседание ВВК.* Такое графическое оформление последних числительных, на наш взгляд, также уместно и даже необходимо, продиктовано опять же функционально-целевым параметром.

Функционирование **причастий** в Правилах ЗФ ВВК достаточно своеобразно (2,9% в текстах Правил) – данная часть речи в основном используется лишь в том текстовом сегменте, где необходимо указать на источник той или иной нормы или требования. Такой вариант оформления коммуникативной интенции нам кажется самым удачным, он делает текст более обстоятельным и не таким дроб-

ным. Например, *...определенных Положением о военно-врачебной экспертизе, утвержденным Постановлением...*

В тексте Правил встречается **11 местоимений (относительные и притяжательные),** что составляет 1,9% от общего количества слов. На наш взгляд, наличие данных местоимений объясняется желанием автора избежать тавтологий. Отметим, что считаем не самым удачным пункт 7 Правил, так как в нем дважды встречается местоимение «его», причем данному местоимению предшествуют сразу два существительных, которые могут быть им заменены, – «документ» и «лицо». Двусмысленности помогает избежать лишь контекст – наличие слова «личность».

В Правилах выявлено **8 союзов** (1,38%). Чаще других встречается союз *или,* что делает текст небезальтернативным, предполагающим варианты развития событий в части, к примеру, использования средств для создания форм документации.

Последним этапом нашего анализа является изучение текста Правил с синтаксической точки зрения. 64,2% предложений Правил ЗФ ВВК – простые, осложненные причастными оборотами или однородными членами предложения. Остальные предложения – сложноподчиненные с придаточными определительными. Описанный синтаксический «портрет» не выбивается из общепринятых представлений о том, как должен выглядеть текст официально-делового стиля.

Правила заполнения форм документации – это **особый жанр** исполнительного дискурса, который обладает устойчивым набором черт: единство темы – инструктаж по заполнению форм документации; единообразное структурное оформление – наличие «шапки» документа, основная часть, разбитая на пункты, а также своеобразное заключение – наименование приказа, приложением к которому являются исследуемые Правила; стилистическое единство – тексты Правил относятся к официально-деловому стилю.

Жанрообразующими признаками жанра Правил являются **функционально-целевой параметр, фактор адресата и адресанта**, а также **среда коммуникации**. Цель адресанта Правил – дать адресату подробный письменный инструктаж о том, как нужно верно работать с документами при проведении военно-врачебной комиссии. Адресант и адресат являются составными элементами исполнительного дискурса, причем и тот, и другой выполняют свои профессиональные роли.

Лингвистический анализ позволил выявить следующие черты Правил, которые дают возможность охарактеризовать данные типы текстов как официально-деловые: точные и официальные формулировки, минимизация числа многозначных слов, эмотивов, преобладание общеспециальной лексики над общеупотребительной, большое число повторов не только лексем, но и грамматических конструкций. В Правилах преобладают именные части речи, что делает текст «статичным», описывающим «картину долженствования». Безусловно, что все эти характеристики присущи ядерным текстам официально-делового стиля, на дискурсивном же уровне можно говорить об одном из жанров исполнительного дискурса.

Совмещение трех видов анализа (функционально-стилевого, структурно-семиотического и дискурсивного), впервые предпринятое по отношению к текстам Правил, способствует лучшему пониманию структуры и функций подобного рода текстов, дает возможность отработать методику анализа аналогичных или смежных жанров, что делает данное направление исследований перспективным и полезным в практическом смысле.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1979: 250–296.
2. Лебедева Н.Б. Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования. *Вестник Барнаульского государственного педагогического университета*. Барнаул, 2001; № 1-2: 4–10.
3. Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса. *Этнокультурная специфика речевой деятельности*. Москва: ИНИОН РАН, 2000: 19–32.
4. Ширинкина М.А. Жанровая система дискурса исполнительной власти: диапазон тональностей. Социо- и психолингвистические исследования. 2020; № 8: 117–126.
5. Голев Н.Д. Лингвистические тупики юридической техники. *Юрислингвитсика*. Барнаул, 2007; № 8: 92–104.

References

1. Bahtin M.M. Problema rechevyh zhanrov. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1979: 250-296.
2. Lebedeva N.B. Estestvennaya pis'mennaya russkaya rech' kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya. *Vestnik Barnaul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Barnaul, 2001; № 1-2: 4-10.
3. Karasik V.I. `Etnokul'turnye tipy institucional'nogo diskursa. *`Etnokul'turnaya specifika rechevoj deyatel'nosti*. Moskva: INION RAN, 2000: 19-32.
4. Shirinkina M.A. Zhanrovaya sistema diskursa ispolnitel'noj vlasti: diapazon tonal'nostej. Socio- i psiholingvisticheskie issledovaniya. 2020; № 8: 117-126.
5. Golev N.D. Lingvisticheskie tupiki yuridicheskoj tehniki. *Yurislingvitsika*. Barnaul, 2007; № 8: 92-104.

Статья поступила в редакцию 18.06.25

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-569-572

***Cheng Luchen**, doctoral postgraduate (Philology), Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: mashalucy@163.com*

COMPARATIVE STUDY OF THE CONCEPT "TEA" IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES. Tea is an indispensable daily drink for the peoples of China and Russia, and tea culture constitutes a significant part of their spiritual and cultural life, although its cultural characteristics and connotations differ. The concept, as a key research category, is now one of the hot topics of linguoculturology. Grounded in the results of Russian and Chinese research, comprehensively applying the methods of dictionary interpretation, conceptual analysis and comparative induction, beginning with the level of linguistic expression of the concept "tea", using linguistic semantic and cultural semantic analysis of the conceptual words "tea" in Russian language and "茶" in Chinese language, the writer attempts to comparatively study the concept "tea" in Chinese and Russian cultures. The purpose of the study is to better understand the symbolic meanings of the concept "tea" in the two cultures, and trace its impact on the historical development of the the national language, and finally reveal the characteristics and differences of the linguistic picture of the world of the two peoples.

Key words: **comparative study, concept, tea, linguoculture, linguistic semantic analysis, cultural semantic analysis**

***Чэн Лучэнь**, докторант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: mashalucy@163.com*

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕПТА «ЧАЙ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Чай является незаменимым повседневным напитком для народов Китая и России, а чайная культура составляет важную часть их духовно-культурной жизни, хотя её культурные особенности и коннотации различаются. Концепт, как ключевая исследовательская категория, сейчас является одной из актуальных проблем лингвокультурологии. Опираясь на результатых российских и китайских исследований и комплексно применяя методы словарного толкования, концептуального анализа и сравнительной индукции, начиная с уровня языковой выражения концепта «Чай», с помощью лингвосемантического и культурно-семантического анализа концептослов «чай» в русском языке и «茶» в китайском, в данной статье делается попытка сопоставительного исследования концепта «Чай» в китайской и русской культурах. Цель исследования – углубить понимание символических значений концепта «Чай» в двух культурах, а также его влияние на историческое развитие национальных языков, что в конечном итоге позволяет раскрыть особенности и различия языковой картины мира двух народов.

Ключевые слова: **сопоставительное исследование, концепт, чай, лингвокультура, лингвосемантический анализ, культурно-семантический анализ**

Чай является важным элементом повседневной жизни как для россиян, так и для китайцев. На протяжении истории в обеих странах сформировалась собственная чайная культура. Лингвокультурология является междисциплинарным предметом, изучающим связь между языком и культурой. После 1990-х годов, с расцветом антропоцентрической парадигмы лингвокультурный концепт как ядро лингвокультурологии стал одной из важных тем в лингвистическом сообществе. Китайские и российские ученые заинтересованы в проведении сопоставительных исследований по определенному концепту в культурах России и Китая,

включающему как концепты конкретного уровня (весна, лето, осень и зима), так и концепты абстрактного уровня, (судьба и дух), стремясь выявить особенности национальной культуры и национального духа Китая и России. Концепт «Чай» является одним из основных концептов в обеих культурах, но в настоящее время его сопоставительное изучение все еще недостаточно, большинство из них сосредоточено на историческом аспекте возникновения и развития чайной культуры в двух странах, на материальном (сорта чая, способы заваривания чая, чайная посуда и т. д.) или на культурном (традиция чаепития, философия чаепития и функция чаепития и т. д.) аспектах.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что данная статья представляет собой типичный пример концептуального исследования в области лингвокультурологии. Чтобы расширить исследовательскую перспективу, автор делает акцент на двух авторитетных русских и китайских словарях, используя методы словарного толкования, концептуального анализа и сравнительной индукции. С двух точек зрения – лексикографии и лингвокультурологии – проводится комплексный и сопоставительный анализы общих и уникальных черт чайной культуры двух стран, отраженных в языковых и культурных реалиях, чтобы систематически выявить сходства и различия между национальным мышлением двух стран.

Цель данного исследования: раскрытие особенностей национального менталитета России и Китая посредством систематизированного выявления сходств и различий между концептами «Чай» в русском языке и «茶» в китайском. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изложить основные теории и методы исследования, касающиеся анализа лингвокультурного концепта.

2. На основе лингвосемантического анализа словарных статей сопоставить и проанализировать лексические значения концептов «Чай» и «茶», в частности выявить их сходства и различия.

3. С точки зрения культурно-семантического анализа привести статистику и классификацию примеров употребления концептослов «Чай» и «茶», содержащихся в двух словарях, провести их сопоставительный анализ с целью выявления сходств и различий в примерах их употребления.

4. Сравнивая сходства и различия в чайных культурах и национальном мышлении России и Китая, раскрыть уникальность языковых картин мира двух стран, что будет способствовать укреплению взаимопонимания между двумя народами и углублению культурных обменов и взаимного обучения между цивилизациями.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что в данной статье впервые на материале двух авторитетных русских и китайских словарей, на основе теорий лексикографии и лингвокультурологии проводится сопоставительный анализ концептослов «Чай» и «茶» с точки зрения лингвистической и культурной семантики, направленный на изучение глубинных культурных коннотаций концепта «Чай» через поверхностные языковые формы, а затем – на демонстрацию уникальных языковых картин мира двух стран.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что сопоставительное исследование языковых репрезентаций и культурных коннотаций концепта «Чай» в русской и китайской языковых картин мира позволяет не только обогатить изучение лингвокультурных концептов, но и выявить влияние китайской чайной культуры на русскую, что, в свою очередь, дает возможность рассмотреть сходства и различия между китайской и русской чайными культурами, национальным мышлением.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что материалы статьи в определенной степени способствуют укреплению взаимопонимания между двумя народами России и Китая, снижению барьеров в культурных обменах и межкультурной коммуникации, содействуя углублению российско-китайских отношений и стратегического взаимодействия.

I. Обзор соответствующих теорий

Во второй половине XX века, несмотря на доминирование генеративной лингвистики Хомского в мировом языкознании, изучение лексической семантики продолжало оставаться в центре внимания российских лингвистов, которые анализировали содержательный уровень языка с помощью формальных средств сематического анализа Хомского. В 1990-е годы под влиянием антропоцентрической парадигмы в российской семантике парадигма исследования перешла «от исследования формы – значения к исследованию концепта – реальности» [1, с. 71], а «объект исследования сместился с языкового объекта на языковой субъект» [2, с. 1]. Русская семантика придает большое значение роли «человеческих» факторов в языке и культуре, так что исследование взаимосвязи языка и реальности больше не ограничивается рамками теории референции языка, зарождается лингвокультурология как новая самостоятельная наука, а термины «концепт», «языковая личность» и «языковая картина мира» являются ключевыми в данной области.

Языковая репрезентация реального мира – это процесс от реального мира к миру человеческого мышления и затем к миру человеческого языка. Однако, поскольку у разных людей разные когнитивные способы, при восприятии одного и того же фрагмента реальности у них формируются различные когнитивные результаты, то есть возникает различная концептуализация реальности. Как отмечал Ю.Д. Апресян, «каждый естественный язык отражает определённый способ восприятия и организации (= концептуализации) мира» [3, с. 38–39], поэтому разные люди формируют разные картины мира, и даже один и тот же человек на разных этапах может по-разному концептуализировать один и тот же фрагмент реальности, что создает различные языковые картины мира. «Языковая картина мира – это языковое, знаковое, семантическое выражение картины мира в языке, исторически сложившаяся совокупность простых представлений определенного сообщества о внешнем мире» [4, с. 5]. Иными словами, это реальный мир, преломленный сквозь языковую призму, обладающий ярко выраженной национальной спецификой и исторической обусловленностью, в нем отражаются важные национальные концепции и языка в их взаимосвязи.

Концепт является основной единицей языковой картины мира и результатом мыслительной деятельности человека. Личность или народы формируют концепты, то есть совокупность знаний о реальном мире, в процессе производственной практики. Концепт включает уровень выражения и уровень содержания, причем уровень выражения является языковым носителем для выражения концептов, а уровень содержания – национальной культурной информацией, передаваемой языковым носителем. Опираясь на существующие исследования концептов, лингвокультурология постепенно сформировала уникальный метод их исследования – метод концептуального анализа. «Концептуальный анализ заключается в том, что языковая репрезентация концепта используется как средство для анализа семантики слова или текстов, воплощающих определенный концепт, с целью когнитивной интерпретации семантических характеристик и различий при использовании слова или текстов» [5, с. 55]. Необходимо провести лингвосемантический анализ концептослов (этимология, словарное толкование и т. д.), а также культурно-семантический анализ текстов, содержащих концептослова (примеры употребления, включая словосочетания, разговорные, пословицы, просторечия и иронические), чтобы на этой основе объяснить национальную культуру и выявить национальный менталитет и ценностные ориентации народа.

II. Лингвосемантический анализ концепта «Чай»

Анализ концепта следует начинать с уровня его языкового выражения, то есть необходимо анализировать связанные с ним концептослова по этимологии, денотации и коннотации. Толкование является основной частью словаря, с помощью которого можно быстро найти лексические значения концептослова и изучить его исходную информацию и семантическую эволюцию. «Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов» под редакцией Н.Ю. Шведовой [6] и «Словарь современного китайского языка» [7] являются авторитетными и нормативными толковыми словарями на русском и китайском языках соответственно. В данной статье, опираясь на эти два словаря, проводится анализ концепта «Чай» в русском и китайском языках.

Слово «чай» имеет две словарные статьи в толковом словаре Н.Ю. Шведовой. Эти две словарные статьи раскрывают грамматическую, семантическую и культурную информацию концептослова «чай». На грамматическом уровне «чай» – существительное мужского рода, имеющее форму множественного числа, иногда употребляется как частица и вводное слово, в статье приводится также форма образованного от него прилагательного. На семантическом уровне «чай» имеет следующие семь лексических значений: ① Культивируемое вечнозелёное растение, высушенные и особо обработанные листья которого при заварке дают ароматный тонизирующий напиток; ② Высушенные, измельчённые и специально обработанные листья такого растения; ③ Напиток, настоянный на таких листьях; ④ Настой из заваренных сушёных листьев или плодов какого-н. растения, ягод; ⑤ То же, что чаепитие; ⑥ Частица. Ведь, всё-таки; ⑦ Вводное слово. По-видимому, вероятно. Кроме того, после каждого толкования значения слова приводятся примеры его употребления, даются стилистические пометы.

Чай был привезен в Россию из Северного Китая через посредство тюрков. Слово «чай» было образовано путём фонетической транскрипции на основе китайского произношения 茶.

Слово 茶 имеет одну словарную статью в «Словаре современного китайского языка». На грамматическом уровне 茶 – существительное. На семантическом уровне оно имеет следующие восемь лексических значений: ① 常绿木本植物，叶子长椭圆形，花一般为白色，种子有硬壳。嫩叶加工后就是茶叶。是我国南方重要的经济作物 («Вечнозелёное древесное растение с длинными эллиптическими листьями, обычно белыми цветами и семенами в твёрдой оболочке. Его нежные листья перерабатываются в чайные листья. Он является важной сельскохозяйственной культурой на юге Китая»); ② 用茶叶做成的饮料 («Напиток, приготовленный из чайных листьев»); ③ 旧时指聘礼（古时聘礼多用茶）(«В старину обозначало подарок на помолвку: в древности чай часто использовался как подарок на помолвку»); ④ 茶色 («Цвет чая»); ⑤ 某些饮料的名称 («Некоторые названия напитков»); ⑥ 油茶树 («Камелия масличная»); ⑦ 山茶 («Камелия японская»); ⑧ 姓 («Фамилия»). Кроме того, после значений слова приводятся примеры его употребления (кроме первого толкования). На культурологическом уровне слово 茶 не только обозначало подарок на помолвку в старину, отражая традицию китайской свадьбы, но и является редкой китайской фамилией 茶.

Сравнивая и анализируя приведенных выше лексические значения, очевидно, что, прежде всего, общими для слов *чай* и 茶 являются следующие лексические значения: ① Чайное дерево; ② Чайные листья; ③ Чай (напиток); ④ Чаепитие; ⑤ Некоторые названия напитков. При этом в обоих словарях прежде всего приводятся лексические значения «Чайное дерево» и «Чайные листья», указывая, что они являются основными значениями и отражают сходства в системах чайных культур двух стран. Причина этого в том, что чай родом из

Китая, а в XVII веке он попал в Россию в качестве ответного подарка от Монгольской империи. С тех пор многие московские купцы занялись импортом чая, который был популярен среди всего русского высшего общества и постепенно стал повседневным напитком россиян. И вот это значительное изменение нашло отражение и в языке: в русском языке появилось слово *чай* и постепенно приобрело немало лексических значений.

Кроме того, слово *чай* ещё выполняет функции частицы и вводного слова, тогда как слово 茶 включает еще пять лексических значений: «旧时指聘礼（古时聘礼多用茶）», «茶色», «油茶树», «山茶» и «姓», и они также являются производными, демонстрируя очевидные различия в когнитивной модели русских и китайцев. С одной стороны, с точки зрения производных значений слова *чай* употребляется, как было сказано выше, не только как существительное, но и как частица и вводное слово, которые отсутствуют у слова 茶. Это показывает, что, хотя чай не был привезен в Россию до XVII века, он быстро вошел в повседневную жизнь русских и оказал большое влияние на русский язык, обогатив его лексическую систему, в результате чего русским удалось сформировать собственную, уникальную чайную лингвокультурную систему.

С другой стороны, слово 茶 прежде всего выполняет социальную функцию. В Древнем Китае существовала брачная традиция «трех чаев и шести ритуалов», которой следуют и по сей день. Кроме того, одно из значений слова茶 – «цвет чая» – является традиционным для обозначения цвета в китайском языке, похожим на коричневый, находящийся между коричнево-оранжевым и светло-коричневым цветами. Более того, слово *чай* имеет значения «Камелия масличная» и «Камелия японская». Оба вида деревьев культивируются преимущественно в Китае, а в России встречаются редко. Как уже было сказано, последнее значение слова 茶 – «Фамилия». Лексема 茶 происходит от 荼. 茶 – одна из древних китайских фамилий, которая восходит к древнему периоду правителей Шэньнуна.

На основе вышеприведённого анализа основных и производных значений концептослов «чай» и «茶» можно сделать вывод, что на концепт «Чай» в русском и китайском лингвокультурах глубокое влияние оказали география, экономика и торговля, история и культура двух стран. С одной стороны, будучи крупнейшим соседом Китая, Россия восприняла китайскую чайную культуру, и чаепитие стало неотъемлемой частью повседневной жизни россиян. Впоследствии постепенно сформировалась русифицированная система чайной культуры. С другой стороны, хотя концепт «Чай» является общим для русского и китайского народов, в процессе исторического развития из-за различий в исторических культур и социальных реалиях двух стран произошла различная семантическая деривация данного концепта в русском и китайском языках, каждая из них приобрёла уникальные культурные коннотации и социальные денотации, что позволяет выявить различия в концептуализации чая у русского и китайского народов.

III. Культурно-семантический анализ концепта «Чай»

Анализ толкования значения слова поможет выявить его лингвосемантические особенности, в то время как культурно-семантическая специфика лексемы отражается в примерах ее употребления. По статистике, в словаре под ред. Н.Ю. Шведовой за заголовочным словом «чай» зафиксировано всего 29 примеров употребления, тогда как в «Словаре современного китайского языка» зафиксировано всего 53 примера употребления слова 茶, т. е. на 24 больше. Это свидетельствует о том, что под влиянием китайской чайной культуры возникла и развивалась русская чайная культура, однако ее история относительно коротка. Для дальнейшего изучения сходств и различий концептов «Чай» и «茶» и причин их возникновения, в данном разделе проводится классификация и статистический анализ примеров употребления концептослов «чай» и «茶», результаты классификации представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Классификация примеров употребления концептослова «чай»	
места	плантации чая
деятельности	сбор чая, вечерний чай
сорта чая	китайский, индийский, грузинский, русский, байховый (рассыпной), прессованный, чёрный, зелёный
другие напитки	липовый чай (настой на цветках липы), малиновый (настой на сушёной малине), морковный, брусничный
способы чаепития	заварить чай, крепкий чай, жидкий чай
чайная посуда	стакан чаю
выражения времени	за чаем
выражения угощения	пригласить на чашку чая (в гости), позвать к чаю
разговорные пословицы, просторечные и иронические	на чай (давать, брать), чай пить – не дрова рубить, чай да сахар! чай гонять, где нам, дуракам, чай пить!
как частица	чай мы с тобой не чужие
как вводное слово	ты, чай, его знаешь?

Таблица 2

Классификация примеров употребления концептослова «茶»	
места	茶吧、茶场、茶馆、茶楼、茶社、茶园、茶座
деятельности	喝茶、品茶、茶话会、茶会、茶叙
сорта чая	茶花、茶砖
другие напитки	奶茶、果茶
способы чаепития	茶卤儿
чайная посуда	茶匙、茶炊、茶缸子、茶几、茶具、茶炉、茶盘、茶汤壶、茶托
выражения времени	茶歇、茶余饭后、茶余酒后
народные обычаи	下茶、茶寿、茶道、茶艺
цвет	茶镜、茶晶、茶褐色、茶青、茶色、茶锈
продукты из чая	茶油、茶点、茶饭、茶鸡蛋、茶品、茶食、茶水、茶汤、茶叶、茶叶蛋
профессии, связанные с чаем	茶房、茶农
выражения бизнеса	茶钱、茶资

Сравнивая классификацию примеров употребления концептослов «чай» и «茶», включенных в табл. 1 и 2, можно отметить, что в двух словарях представлено семь одинаковых видов примеров употребления: «место», «деятельность», «сорта чая», «другие напитки», «способы чаепития», «чайная посуда» и «выражение времени», но примеры разнятся. По сравнению со словарем Н.Ю. Шведовой, «Словарь современного китайского языка» содержит на пять примеров больше: «народные обычаи», «цвет», «продукты из чая», «профессии, связанные с чаем» и «выражения бизнеса». Однако в анализируемом русском словаре, в свою очередь, содержится четыре вида примеров, отсутствующих в этом китайском словаре, – «выражения угощения», «разговорные, пословицы, просторечные и иронические», «как частица», «как вводное слово». Далее мы проанализируем причины этих двух главных различий, чтобы глубже понять значимость концепта «Чай» в русском национальном менталитете.

С одной стороны, под влиянием общества, истории, культуры и других факторов русский народ избирательно заимствовал и усвоил китайскую чайную культуру. В результате она развивалась самостоятельно, отличаясь от китайской, и сформировалась система чайной культуры с русскими спецификой, которая обладает богатым духовным содержанием, а также отражает позитивные сторону русского национального характера.

С другой стороны, из анализа примеров употребления слова *чай* можно сделать следующие три вывода: ① Русские переводят «红茶» как «чёрный чай», а не «красный чай». Причины этого заключаются в следующем: во-первых, сухие чайные листья обычно имеют черный или коричневый цвет, а красным является цвет настоя. Русские определяют чай по изначальному цвету самих чайных листьев. Во-вторых, русские любят пить крепкий чай. В холодную погоду темный, крепкий чай может дарить им тепло и силу. ② Слово «чай» может использоваться для выражения временных понятий, например, в словаре приводится словосочетание «за чаем» (во время чаепития). Аналогичные примеры – «перед чаем», «после чая». Это ясно показывает, что чай занимает важное место в повседневной жизни русского народа, и чаепитие стало популярным во всем русском обществе. ③ Русские отличаются гостеприимством и особенно любят угощать гостей чаем, что проявляется в таких выражениях, как «пригласить на чашку чая (в гости)» и «позвать к чаю», которые отражает их уникальный социальный этикет. ④ От слова *чай* образовалось множество разговорных, просторечных и иронических выражений и пословиц. Например, разговорное «на чай (давать, брать)» первоначально означало «давать, брать деньги на чай», а теперь обычно означает «давать, дать чаевые» за какие-либо услуги. Пословица «чай пить – не дрова рубить» означает, что «пить чай – приятное и нетяжёлое занятие». Просторечное выражение «чай да сахар!» – доброе пожелание, означающее «приятного чаепития!». «Чай гонять» означает «долго и неторопливо пить чай». Ироническое «где нам, дуракам, чай пить!» используется для иронического самоуничижения, когда человек хочет сказать, что ему невозможно сделать что-либо из-за отсутствия способности или положения. Все это ясно показывает, что чай стал повседневной необходимостью для россиян. Чаепитие – важный способ развлечения – за чаем можно поболтать с друзьями.

В целом можно сказать, что из-за совершенно разного социально-исторического контекста возникновения чайных культур концепты «Чай» в России и « 茶» в Китае сильно отличаются, например, в чайной посуде, способах чаепития, чайных обычаях и т. д. В России это слово приобрело уникальное культурное значение, оно включено во множество пословиц, разговорных, просторечных и иронических выражений. Причина заключается в том, что русские уделяют больше внимания практическому аспекту чайной культуры. Они употребляют чай в качестве десерта или даже основной еды. Таким образом, чаепитие стало неотъемлемой частью повседневной жизни русского народа, и слово *чай* является одним из самых распространенных в русском языке, породив много связанных с ним выражений. Однако китайцы больше внимания уделяют духовному аспекту

чайной культуры. Они пьют чай скорее для достижения внутреннего мира и спокойствия, формируя таким образом ядро китайской чайной культуры – чайную церемонию.

Язык фиксирует реальную жизнь, культура проявляется в языке, а концепт, содержащийся в лингвокультуре, является отражением национального осознания. Чайная культура – это кристаллизация коллективной мудрости китайского и русского народов, каждая из которых имеет огромное историческое и культурное значение. В данной статье в качестве объекта исследования выбраны концептослова «чай» и «茶». На основе соответствующих словарных статей, опираясь на теории толкования словаря, языковой картины мира и концепта, а также с помощью методов словарного толкования, концептуального анализа и сравнительной индукции было осуществлено многомерное сопоставительное исследование концептов «Чай» и «茶» с трех точек зрения: их этимологии, толкования и прагматики. Установлено, что русская чайная культура произошла от китайской, и слово *чай* пришло в русский язык из северо-китайского языка в фонетической форме 茶 (не напрямую, а через тюркское посредство). Однако в процессе своего развития русская чайная культура впитала в себя уникальные культурные элементы народа, и эта особенность ярко проявляется в двух аспектах русского языка и культуры, а именно: с одной стороны, лексема приобрела функции частицы и вводного слова, отсутствующие у слова 茶. С другой стороны, на основе слова *чай* образовался ряд словосочетаний, таких как «вечерний чай», «крепкий чай», «за чаем» и устойчивых выражений, таких как «Чай да сахар!», «Где нам, дуракам, чай пить!», «Чай пить – не дрова рубить». Они свидетельствуют о глубоком наследии русской чайной культуры, чай прочно вошел в жизнь россиян, чаепитие стало неотъемлемой частью их повседневной жизни. И русское слово *чай,* и китайское 茶 имеют социальный смысл «чай пьют с друзьями», но в отличие от китайцев, которые придают большое значение духовному уровню «чайной церемонии» и «чайного искусства», русские больше внимания уделяют материальному уровню, показывая свой позитивный, оптимистичный, теплый и гостеприимный национальный характер. Таким образом, в данной статье через призму языка произведен диалектический анализ исторического и современного значения чайных культур двух стран, что выявило сходства и различия в образе мышления и культурных ценностей двух народов, чтобы способствовать еще большему взаимопониманию и взаимодействию между двумя странами.

Библиографический список

1. Цай Х. Основные направления и тенденции развития семантики русского языка за последние 30 лет. *Изучение иностранного языка.* 2015; № 2: 70–75.
2. Чжао А. Антропоцентрическая парадигма в современных исследованиях русской лингвистики. *Преподавание русского языка в Китае.* 2013; Т. 32, № 4: 1–5.
3. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания. *Вопросы языкознания.* 1995; № 1: 37–67.
4. У Г., Пэн В. О языковой картине мира как объекте исследования лингвистики. *Иностранные языки и преподавание иностранных языков.* 2003; № 2: 5–9.
5. Чжао А. Некоторые теоретические вопросы современного изучения русского «концепта». *Преподавание русского языка в Китае.* 2016; Т. 35, № 3: 51–57.
6. *Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов.* Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: Издательский центр «Азбуковник», 2011.
7. *Словарь современного китайского языка.* Пекин: Коммерческая пресса, 2016.
8. Иванникова А.Г., Казарян А.А., Хоречко У.В. Концепт «чай» в языковой картине мира (на материале китайского и русского языков). *Молодой ученый.* 2014; № 20: 698–701.
9. Ван Л. Исследование русского перевода китайского чая. *Китайский чай.* 2018; Т. 40, № 7: 64–68.
10. Чжао А. *Очерк лингвокультурологии.* Харбин: Хэйлунцзянское народное издательство, 2006.

References

1. Caj H. Osnovnye napravleniya i tendencii razvitiya semantiki russkogo yazyka za poslednie 30 let. *Izuchenie inostrannogo yazyka.* 2015; № 2: 70-75.
2. Chzhao A. Antropocentricheskaya paradigma v sovremennyh issledovaniyah russkoj lingvistiki. *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae.* 2013; T. 32, № 4: 1-5.
3. Apresyan Yu.D. Obraz cheloveka po dannym yazyka: popytka sistemnogo opisaniya. *Voprosy yazykoznaniya.* 1995; № 1: 37-67.
4. U G., P`en V. O yazykovoj kartine mira kak ob`ekte issledovaniya lingvistiki. *Inostrannye yazyki i prepodavanie inostrannyh yazykov.* 2003; № 2: 5-9.
5. Chzhao A. Nekotorye teoreticheskie voprosy sovremennogo izucheniya russkogo «koncepta». *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae.* 2016; T. 35, № 3: 51-57.
6. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka s vklyucheniem svedenij o proishozhdenii slov*. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Izdatel'skij centr «Azbukovnik», 2011.
7. *Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka.* Pekin: Kommercheskaya pressa, 2016.
8. Ivannikova A.G., Kazaryan A.A., Horechko U.V. Koncept "chaj" v yazykovoj kartine mira (na materiale kitajskogo i russkogo yazykov). *Molodoj uchenyj*. 2014; № 20: 698-701.
9. Van L. Issledovanie russkogo perevoda kitajskogo chaya. *Kitajskij chaj*. 2018; T. 40, № 7: 64-68.
10. Chzhao A. *Ocherk lingvokul'turologii.* Harbin: H`ejlunczyanskoe narodnoe izdatel'stvo, 2006.

Статья поступила в редакцию 19.06.25

УДК 81.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-572-575

Yakovleva S.L., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.G. Timiryasov Kazan Innovative University (Kazan, Russia), E-mail: zavkaf1@gmail.com*

MILITARY AND MORBIAL METAPHORS IN METAPHORICAL MODELING. The relevance of the study is due to the persistent interest of linguists in the phenomenon of metaphor and metaphorical modeling in different types of discourse. The article considers the functioning of metaphor in an original and harmonious combination of literary and medical discourses. The author of the work on which the analysis is based is a well-known modern psychoanalyst, practicing doctor, who investigates scientific medical problems and projects them into his literary works. Participants of communication are doctors and patients; the communicative event is related to the process of treatment of the famous philosopher Friedrich Nietzsche; the communicative situation includes discussing medical problems, making diagnoses and treatment stages. The purpose of the research is to identify and analyze military metaphors, morbial metaphors and metaphorical modeling based on professional communication within the framework of "doctor-patient." Research methods include cognitive analysis, semantic analysis, elements of translation analysis and continuous sampling method. The research results show that military and morbial metaphors participate in the construction of metaphorical models presented in different communicative situations. The conceptual metaphorical spheres of suffering, torment, fight against disease, fear, vulnerability of human nature, inevitability of physical and moral suffering, obsession, imminent death, despair, decline of spirit, the bitterness of self-awareness and overcoming life's adversities are involved in the formation of metaphorical models.

Key words: **literary discourse, medical discourse, metaphor, metaphorical modeling, military metaphor, morbial metaphor, Irvin Yalom, "When Nietzsche Wept"**

С.Л. Яковлева*, канд. пед. наук, доц., Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирясова, г. Казань, E-mail: zavkaf1@gmail.com*

МИЛИТАРНАЯ И МОРБИАЛЬНАЯ МЕТАФОРЫ В МЕТАФОРИЧЕСКОМ МОДЕЛИРОВАНИИ

Актуальность исследования обусловлена неослабевающим интересом лингвистов к феномену метафоры и метафорическому моделированию в различных видах дискурса. В статье рассматривается функционирование метафоры в оригинальном и гармоничном соединении художественного и медицинского дискурсов. Автор произведения, на котором основывается анализ, – известный современный психоаналитик, практикующий врач, разрабатывающий научные медицинские проблемы и проецирующий их на свои художественные произведения. Участники коммуникации – врачи и пациенты, коммуникативное событие связано с процессом лечения знаменитого философа Фридриха Ницше; коммуникативная ситуация включает обсуждение медицинских проблем, постановку диагнозов и этапов лечения. Цель работы состоит в выявлении и анализе милитарной и морбиальной метафоры и метафорического моделирования на основе профессионального общения в рамках «врач – тпациент» на основе художественного произведения. Методы исследования включают когнитивный и семантический анализы, элементы переводческого анализа и метод сплошной выборки. Результаты исследования показывают, что милитарная и морбиальная метафоры участвуют в построении метафорических моделей, представленных в различных коммуникативных ситуациях.

В формировании моделей участвуют концептуальные метафорообразующие сферы страданий, мучений, борьбы с болезнью, страха, уязвимости человеческой натуры, неизбежности физических и моральных страданий, навязчивости, неминуемой гибели, безысходности, упадка духа, горечи самопознания и преодоления жизненных невзгод.

Ключевые слова: **художественный дискурс, медицинский дискурс, метафора, метафорическое моделирование, милитарная метафора, морбиальная метафора, Ирвин Ялом, «Когда Ницше плакал»**

Актуальность исследования обусловлена интересом лингвистов к феномену метафоры и метафорическому моделированию, которые являются неотъемлемым компонентом языковой характеристики различных видов дискурса. Когнитивная метафоризация помогает раскрыть сущность объекта или явления через иную понятийную сферу, что свидетельствует о расширении воображения мыслящего субъекта в процессе познания. Объект исследования – анализ метафоры и метафорического моделирования в художественной прозе, включающей элементы научно-популярного стиля. Предмет исследования – анализ метафор, метафорического моделирования на основе произведения психоаналитика Ирвина Ялома «Когда Ницше плакал» (*When Nietzsche Wept* by Irvin Yalom).

Цель работы состоит в выявлении и анализе милитарной метафоры, морбиальной метафоры и метафорического моделирования на основе профессионального общения в рамках «врач – пациент», «врач – врач» на основе художественного произведения.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

1) дать определение милитарной метафоры и морбиальной метафоры;
2) описать метафорообразующие концептуальные сферы;
3) рассмотреть метафорообразующие признаки и предикаты метафорических моделей;
4) описать выявленные метафорические модели.

Новизна исследования заключается в попытке описания метафорического моделирования медицинского дискурса в рамках общения «врач – врач», «врач – пациент» на основе англоязычного художественного произведения.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении определений милитарной и морбиальной метафор, описании метафорообразующих концептуальных сфер, метафорообразующих признаков и предикатов метафорического моделирования.

Практическая значимость обусловлена возможностью использования результатов исследования для дальнейшего исследования вопросов, связанных с метафорическим моделированием в различных видах дискурса, особенно при взаимосвязи его отдельных жанров.

Методы исследования включают когнитивный анализ, семантический анализ, элементы переводческого анализа и метод сплошной выборки.

Особенности институционального дискурса и метафорическое моделирование

Роман И. Ялома можно рассматривать как своеобразное и гармоничное сочетание художественного и медицинского дискурсов: автор произведения – врач, главные герои – врачи, а пациентом является знаменитый философ. В.И. Карасик выделяет два системообразующих признака в любом виде дискурса – цель общения и участники общения [1, с. 191] – и подчеркивает, что статусно-ориентированное общение имеет место между людьми, которые воспринимают друг друга как представители определенной группы общества в каком-то одном качестве (например, врач – пациент…) [2, с. 148].

Л.С. Шуравина относит к медицинскому дискурсу коммуникативную деятельность между врачом и пациентом, имеющую универсальные и специфические дискурсивные признаки, такие как цель, участники коммуникации [3, с. 66]. Сюда следует отнести и коммуникативную ситуацию, поскольку в процесс коммуникации могут быть вовлечены и профессиональные медики, и пациенты в различных ситуациях общения.

Т.В. Кочеткова к специфическим признакам медицинского дискурса относит оказание помощи как цель общения, обслуживание пациентов как обстоятельства общения, высокую степень суггестивности и наличие специфических символов: медицинской формы, оборудования и т. д. [4, с. 467–468].

М.М. Петросян выделяет два вида медицинского дискурса: горизонтальный, предназначенный для научных работников и специалистов и вертикальный – для широкого круга получателей на основе медицинских блогов [5]. Оба вида дискурса отличаются по цели коммуникации. А.А. Линник подчеркивает, что медицинский дискурс может реализовываться по вертикали (от врача к пациенту) или по горизонтали (от врача к врачу, от ученого к ученому) [6, с. 196].

М.И. Солнышкина и О.Д. Кузьмина справедливо отмечают, что институциональный дискурс любого типа имеет полевое строение, поскольку в его центре находятся максимально соответствующие его назначению жанры, а в периферийных жанрах наблюдается взаимопроникновение различных типов дискурса [7].

В настоящей статье мы рассматриваем лингвистические аспекты медицинского дискурса не на основе медицинской документации или научных трудов, но на материале романа Ирвина Ялома «Когда Ницше плакал» [8] ("*When Nietzsche Wept*" by Irvin Yalom [9]). И. Ялом, считающийся величайшим психотерапевтом современности, автор научных трудов и художественных произведений, и что следует особо подчеркнуть – практикующий врач, создает различные коммуникативные ситуации, в которые вовлечены реально существующие люди: Зигмунд Фрейд – всемирно известный психолог, основатель психоанализа, Фридрих Ницше, выступающий в романе в двух ипостасях: как пациент и как знаменитый философ, и Йозеф Брейер – австрийский психотерапевт, оказывавший медицинские услуги известным людям своего времени, у которого учился Фрейд. Если Брейер и Фрейд в действительности были знакомы друг с другом, то общение Брейера и Ницше в рамках «врач – пациент» является плодом фантазии автора. В качестве дискурсивных событий в романе выступают беседы и полемика врачей на профессиональные темы, описание реальных клинических случаев, пути оказания помощи пациентам, выдвижение гипотез, обоснование диагнозов, методики лечения.

Характерной чертой речи персонажей-врачей и пациента-философа является метафорическая образность как результат их когнитивной деятельности. Когнитивная деятельность человека находит отражение в процессе метафорического моделирования и метафорической мотивации. А.П. Чудинов определяет метафорическую модель как существующую и/или складывающуюся в сознании носителей языка схему связи между понятийными сферами, которую можно представить определенной формулой «X – это Y» [10, с. 40].

Семантико-когнитивный подход к изучению метафоры представлен в работах Ю.В. Кравцовой, в соответствие с которым метафора рассматривается как ментальный и вербальный конструкт, создаваемый в результате метафоризации [11].

Как пишет Дж. Балкин, люди разрабатывают более сложные интеллектуальные модели посредством расширения воображения [12]. И в русской, и в американской культурах о многих явлениях и понятиях мы говорим через метафоры войны и конфронтации. Дж. Балкин приводит пример метафорической модели «Рациональный аргумент – это война». Оппоненты разрушают аргументы противника, нападают и защищаются; в конце концов, одна из сторон сдается (она потеряла аргументацию) или отказывается от спора (меняет тему). Таким образом создается целый портрет человеческих отношений и поведения [12].

О.Н. Кондратьева подчеркивает, что милитарная метафора является одним из наиболее древних и значимых средств концептуализации внутреннего мира человека [13, с. 57].

В рамках настоящего исследования мы рассматриваем милитарную метафору как фигуру речи, в которой одна из понятийных сфер содержит номинации войны и военных действий с присущими им характеристиками. Морбиальная метафора представляется как фигура речи, в которой одна из понятийных сфер содержит номинации болезней, болезненных состояний, страданий и мучений.

Милитарная и морбиальная метафора, метафорическое моделирование в художественном дискурсе в рамках общения «врач – врач», «врач – пациент»

Результаты нашего исследования со всей очевидностью показывают, что милитарная и морбиальная метафоры активно используются в профессиональной медицинской коммуникации, например: *lose one's battle with cancer* – «проиграть битву с раком»; *fight against disease* – «бороться с болезнью»; *clinical armamentarium* – «клинический арсенал». По этой причине канадские исследователи Д. Слобод и А. Фукс считают, что метафорическая модель, в основе которой лежит структурная метафора «Медицина – это война», является привычным способом описания хода и результата лечения. С одной стороны, использование подобных фигур речи может мобилизовать пациента на борьбу, с другой – оказать на него нежелательное воздействие [14]. В этом случае статусно-ориентированное общение «врач – пациент» приобретает форму «врач – болезнь».

Рассмотрим некоторые метафорообразующие концептуальные сферы и метафоризирующие признаки представления болезненных состояний как войны, военных действий, сражений, физических и моральных потерь.

– *"Now he suffered an onslaught of anxieties. Some he fended off, others kept coming"* [9, с. 74]. Тревожные состояния Ницше атакуют (*an onslaught of anxieties)*, некоторые из них он сумел отразить (*fended off*), другие наступают вновь (*kept coming*). Метафорообразующей в данном случае является концептуальная сфера страдания, отражающаяся в борьбе с болезнью, которая не поддается преодолению.

– *"His mind nonetheless harbored clusters of supernatural terror"* [9, с. 75]. В представленной метафорической модели «Мозг – это вместилище ужасов» орган мышления человека вербализуется как узел сосредоточения боязни сверхъестественного и реализуется через предикат «давать убежище, пристанище». Концептуальная сфера страха является метафорообразующей.

– "*… the agitations and passions of the soul are enveloped in vanity; it is the skin of the soul"* [9, с. 78]. Тревоги и душевные муки могут скрываться под тщеславием, которое, по словам Ницше, служит защитой, точно так же, как наша кожа защищает органы и тело. Метафорическая модель, созданная философом, – «Тщеславие – это кожа души». Метафорообразующей в данном случае является концептуальная сфера уязвимости человеческой натуры.

– *"… he says his head is pregnant with books, and he thinks that his cephalgia is cerebral labor pain*" [9, с. 83]. В буквальном смысле: «голова беременна книгами»; Ницше сравнивает вынашивание женщиной ребенка с зарождением своих трудов. Голова – источник появления мыслей, их развития, формирования, и они

являются результатом размышления. Цефалгия (головная боль) – это «мучения при родовых схватках мозга». Концептуальная сфера неизбежности физических страданий участвует в построении метафорической модели «Головная боль – это мучительный процесс рождения мыслей».

– "*Breuer tried to wash death from his mind*" [9, с. 74]. Глагол *wash* имеет значение «мыть», «постирать», «омывать» и др. В рассматриваемом контексте он участвует в построении метафорической модели «Мозг – это вместилище смерти». Герой стремится «промыть» голову от мыслей о ней. Концептуальной является сфера навязчивости, реализующаяся при помощи предиката, связанного с очищением при помощи воды. В русском языке сема удаления, избавления вербализуется при помощи других метафорических предикатов: «выкинуть мысли из головы»; «стереть мысли».

– "*Did the same disease kill his father?*" [9, с. 82]. Выявляется метафорическая модель «Смерть – это убийца», в основе которой лежит морбиальная метафора при участии метафоризирующего предиката «убивать», означающего в данном случае не преднамеренное намерение лишить жизни, а постепенное развитие симптомов, несовместимых с биологическим существованием живого организма. Концептуальная сфера неминуемой гибели лежит в основе модели.

– *"… having severe insomnia with malignant nocturnal thoughts*" [9, p. 83]. Во фразе при помощи стилистического приема зевгмы построены сразу две метафорические модели: «Бессонница – это муки» и «Бессонница – это дурные мысли». Концептуальная сфера страдания, мучений лежит в основе моделей.

Больной говорит о том, что, на поверхностный взгляд, всем кажется, у него все хорошо, он вполне удовлетворен жизнью: "Not on the surface. *There* I seem to be living a satisfying life". Эмфатическое графическое выделение «там, на поверхности» усиливает восприятие этого высказывания. Однако в глубине души «царствует отчаяние»: "*But, underneath the surface, despair reigns"* [9, с. 135]. Концептуальная сфера безысходности, упадка духа лежит в основе метафорической модели «Отчаяние – это власть»; метафорический предикат, участвующий в ее построении – «царить, властвовать».

– "*Despair is the price one pays for self-awareness*" [9, с. 136]. *И*дея о том, что за свое самоосознание мы расплачиваемся отчаянием, принадлежит И. Ялому, который предстает здесь не только как автор, но и как психоаналитик. Понимание сложности жизни, ограниченных возможностей, недостатков и несовершенств человеческой натуры может привести к весьма неприятным и болезненным ощущениям. Метафорообразующей в данном случае является концептуальная сфера неизбежности, горечи познания мира и самого себя в построении модели «Отчаяние – это плата»; метафорический предикат, участвующий в ее построении – «царить, властвовать».

В тексте мы можем встретить уже готовую метафорическую модель, воплощающую идею губительного постижения самого себя, например: "*a personal psychological analysis – he terms it 'moral dissection*" [9, с. 87]. «Самостоятельный психологический анализ – это моральное расчленение». Вновь концептуальная сфера расплаты за понимание глубин своего самосознания, обнажения человеческой сути участвует в построении модели.

– "*I am having a slight attack (which would have been a two-week monster were it not for the intervention of your Dr. Breuer*)" [9, с. 138]. Ницше пишет о том, что у него легкий приступ болезни, который без вмешательства врача превратился бы в монстра, мучающего его две недели. В данном примере мы еще раз находим выражение концептуальной сферы мучений, боли, вербализующейся в метафорической модели «Болезнь – это чудовище».

Этот метафорический ряд продолжается моделью «Жизнь – это мука». "*His life is a torment*" [9, с. 139]. Однако будет справедливым отметить, что, согласно психологам, человек должен иметь право на несовершенство, невозможно найти идеальную сущность или идеальную личность, это является недоступным.

– "*Is it, I wonder, a crazy wit or a wise craziness?*" [9, с. 83]. Нетривиальное, смелое решение или поведение, которое иногда необъяснимо или не приемлемо с точки зрения здравого смысла – это «безумный ум или умное безумие»? В основе одновременно двух метафорических моделей, построенных на основе хиазма, лежит концептуальная сфера необъяснимого, не поддающегося логике или бросающего вызов здравому смыслу с целью удивить, шокировать, озадачить.

– "*Thus stress* is *our enemy*" [9, с. 98]. Метафора войны вновь возникает в беседе врача с пациентом: «Стресс – это враг», откуда следует, что врага следует уничтожить. "*… the time has come for us to declare war upon it, to learn its secrets, to discover its weaknesses, and to eradicate it*" [7, с. 97]. Врач говорит о том, что «время пришло объявить болезни войну, выведать ее секреты, обнаружить ее слабости и ликвидировать». Последовательное употребление милитарной, морбиальной и агентурной метафор в одном предложении характеризует последовательность медицинского вмешательства и выполняет функцию сильного эмоционального воздействия на пациента. Цель сообщения состоит в оказании коммуникативного эффекта на получателя информации, отвечающего коммуникативной интенции врача.

На взгляд исследователя Лиссабонского университета Е. Сейшас, милитарные метафоры основаны на силе, являются маскулинными, патерналистскими и жестокими [15]. Подобную точку зрения высказывает и К. Скотт, считая, что подобные метафоры представляют собой угрозу для пациента [16], объясняя это тем, что в битве с болезнью можно потерпеть поражение, в процесс лечения включается страх смерти. По словам К. Скотт, пациенты склонны воспринимать, к примеру, рак как «нечто, что висит в воздухе», т. е. то, что, скорее всего, произойдет в ближайшее время или может относиться к чувствам или атмосфере, но они не хотят «быть во власти убийцы» [16].

Когда медицина рассматривается как война, пациенты могут уверовать, что выздоровление – это только вопрос упорной и тяжелой борьбы; но кто проигрывает в том случае, когда болезнь «побеждает», задаются вопросом специалисты [14]. На взгляд указанных ученых, мысль о том, что пациент ведёт битву, которую он проиграл, унижает его. Использование милитарных и морбиальных метафор делает травму еще глубже, и, когда лечение оказывается неэффективным, именно пациент становится ответственным за его исход [13].

Альтернативой милитарной метафоре могут стать понятия «потока» и «блокировки», медицины как «путешествия» или «совместного исследования», характерных для восточноазиатской традиции [14]. Основной целью подобных лингвистических преобразований является исключение психотравмирующих факторов для пациента.

– "*'Whatever does not kill me, makes me stronger.' Thus I say again, 'My illness is a blessing'"* [9, с. 97]. Знаменитое высказывание «Все, что не убивает меня, делает меня сильнее» принадлежит Ф. Ницше и появилось в работе «Сумерки идолов, или Как философствуют молотом») в 1788 году [17]. Согласно философу, жизненная стойкость вырабатывается в борьбе с трудностями. Воплощением такого подхода к жизни становится метафорическая модель «Болезнь – это благо», построенная на основе социоморфной метафоры. Концептуальная сфера необходимого наличия жизненных невзгод для воспитания стойкости духа участвует в построении модели.

– "*You wonder about a conversation with nothing concealed – its real name is hell, I believe*" [9, с. 93]. Антонимичная по смыслу описанной выше социоморфной метафоре (благо, благословение – ад) участвует в построении модели «Откровенная беседа – это ад». Ее смысл состоит в том, что полностью раскрыться перед собеседником означает обнажить какие-то тайные мысли и чувства, что позже может вызвать сожаление или самые неприятные, неожиданные последствия. Метафорообразующей в данном случае является концептуальная сфера жестокого потустороннего мира.

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать следующие выводы:

1) рассматриваемое произведение является примером гармоничного и естественного сочетания художественного и медицинского дискурсов, разворачивающегося на фоне коммуникации «врач – пациент», «врач – врач»;

2) милитарная и морбиальная метафоры участвуют в построении метафорических моделей, представленных в различных коммуникативных ситуациях;

3) выявленные метафорические модели репрезентируют крайне негативные аспекты мировосприятия, обусловленные коммуникативной ситуацией: «Мозг – это вместилище ужасов»; «Тщеславие – это кожа души»; «Цефалгия – это мучительный процесс рождения мыслей»; «Мозг – это вместилище смерти»; «Смерть – это убийца»; «Бессонница – это муки»; «Бессонница – это дурные мысли»; «Отчаяние – это власть»; «Отчаяние – это плата»; «Самостоятельный психоанализ – это моральное расчленение»; «Болезнь – это чудовище»; «Жизнь – это мука»; «Стресс – это враг»; «Болезнь – это благо»; «Откровенная беседа – это ад»;

4) в формировании моделей участвуют концептуальные метафорообразующие сферы страданий, мучений, борьбы с болезнью, страха, уязвимости человеческой натуры, неизбежности физических и моральных страданий, навязчивости, неминуемой гибели, безысходности, упадка духа, горечи самопознания и преодоления жизненных невзгод.

Библиографический список

1. Карасик В.И. *О категориях дискурса*. Саратов, 1998: 175–197.
2. Карасик В.И. Дискурс. *Дискурсология*. Энциклопедия. Available at: https://www.ifp.uran.ru/netcat_files/728/776/6dd5942a4c2d081ffc48a8846d057bc3
3. Шуравина Л.С. Медицинский дискурс как тип институционального дискурса. *Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение*. 2013; Выпуск 86, № 37 (328): 65–67.
4. Кочеткова Т.В. и др. Медицинский дискурс: специфика профессиональной коммуникации врача. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 3 (70): 466–468.
5. Петросян М.М. Языковые особенности горизонтально и вертикально направленной коммуникации в медицинском дискурсе. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2023; № 8 (44). Available at: https://doi.org/10.17454/RULB.2023.44.40
6. Линник А.А. Медицинский дискурс в отечественном и зарубежном языкознании. *Доклады Башкирского университета*. 2020; Т. 5, № 3: 194–199. DOI: 10.33174/dokbsu-2020.3.6
7. Солнышкина М.И., Кузьмина О.Д. *Дискурс как текст, погруженный в ситуацию общения*. Available at: https://kpfu.ru/staff_files/F2004602897/KUZMINA.pdf

8. Ялом И.Д. *Когда Ницше плакал*. Перевод с английского М. Будыниной. Москва: Эксмо, 2010.
9. Yalom I.D. *When Nietzsche Wept*. New York: HarperCollins Publishers, 1992, 2003.
10. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика (общие проблемы, метафора)*. Екатеринбург, 2003.
11. Kravtsova Y.V. Metaphoric modeling in modern linguistics. *Scientific Journal of Pedagogical Dragomanov University*. Series 9. Current Trends in Language Development. 2019. DOI: 10.31392/NPU-nc.series9.2017.17.08
12. Bulkin J. *Metaphor, metonymy and cognitive models. Yale University*. Available at: https://jackbalkin.yale.edu/11-metaphor-metonymy-and-cognitive-models
13. Кондратьева О.Н. Милитарная метафора и ее роль в концептуализации внутреннего мира человека (на материале литературы Древней Руси). *Вестник Военного университета*. 2011; № 2 (26): 54–57.
14. Slobod D., Fuks A. Military metaphors and friendly fire. *Canadian Medical Association Journal*. 2012; № 174 (1): 144. DOI: 10.1503/cmaj.111438
15. Seixas E.C. War metaphors in political communication on Covid–19. *Media Governance and the Public Sphere*. 2020; Vol. 5. Available at: https://doi.org/10.3389/fsoc.2020583680/
16. Scott C. *Expressive metaphors in cancer narratives.* Available at: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12040232**.** DOI: 10.1097/00002820-200206000-00011
17. Ницше Ф. *Сумерки идолов, или Как философствуют молотом*. Москва: Эксмо-Пресс, 2017.

References

1. Karasik V.I. *O kategoriyah diskursa*. Saratov, 1998: 175-197.
2. Karasik V.I. Diskurs. *Diskursologiya*. `Enciklopediya. Available at: https://www.ifp.uran.ru/netcat_files/728/776/6dd5942a4c2d081ffc48a8846d057bc3
3. Shuravina L.S. Medicinskij diskurs kak tip institucional'nogo diskursa. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedenie*. 2013; Vypusk 86, № 37 (328): 65-67.
4. Kochetkova T.V. i dr. Medicinskij diskurs: specifika professional'noj kommunikacii vracha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 3 (70): 466-468.
5. Petrosyan M.M. Yazykovye osobennosti gorizontal'no i vertikal'no napravlennoj kommunikacii v medicinskom diskurse. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2023; № 8 (44). Available at: https://doi.org/10.17454/RULB.2023.44.40
6. Linnik A.A. Medicinskij diskurs v otechestvennom i zarubezhnom yazykoznanii. *Doklady Bashkirskogo universiteta*. 2020; T. 5, № 3: 194-199. DOI: 10.33174/dokbsu-2020.3.6
7. Solnyshkina M.I., Kuz'mina O.D. *Diskurs kak tekst, pogruzhennyj v situaciyu obscheniya*. Available at: https://kpfu.ru/staff_files/F2004602897/KUZMINA.pdf
8. Yalom I.D. *Kogda Nicshe plakal*. Perevod s anglijskogo M. Budyninoj. Moskva: `Eksmo, 2010.
9. Yalom I.D. *When Nietzsche Wept*. New York: HarperCollins Publishers, 1992, 2003.
10. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika (obschie problemy, metafora)*. Ekaterinburg, 2003.
11. Kravtsova Y.V. Metaphoric modeling in modern linguistics. *Scientific Journal of Pedagogical Dragomanov University*. Series 9. Current Trends in Language Development. 2019. DOI: 10.31392/NPU-nc.series9.2017.17.08 http://dx.doi.org/10.31392/NPU-nc.series9.2018.18.08
12. Bulkin J. *Metaphor, metonymy and cognitive models. Yale University*. Available at: https://jackbalkin.yale.edu/11-metaphor-metonymy-and-cognitive-models
13. Kondrat'eva O.N. Militarnaya metafora i ee rol' v konceptualizacii vnutrennego mira cheloveka (na materiale literatury Drevnej Rusi). *Vestnik Voennogo universiteta*. 2011; № 2 (26): 54-57.
14. Slobod D., Fuks A. Military metaphors and friendly fire. *Canadian Medical Association Journal*. 2012; № 174 (1): 144. DOI: 10.1503/cmaj.111438 https://doi.org/10.1503/cmaj.111438
15. Seixas E.C. War metaphors in political communication on Covid-19. *Media Governance and the Public Sphere*. 2020; Vol. 5. Available at: https://doi.org/10.3389/fsoc.2020583680/
16. Scott C. *Expressive metaphors in cancer narratives.* Available at: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12040232**.** DOI: 10.1097/00002820-200206000-00011 https://doi.org/10.1097/00002820-200206000-00011
17. Nicshe F. *Sumerki idolov, ili Kak filosofstvuyut molotom.* Moskva: `Eksmo-Press, 2017.

Статья поступила в редакцию 23.06.25

УДК 81`25 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-575-578

Gu Shuya, *postgraduate, Central Research Base of Literary Translation, Tianjin Foreign Studies University (Tianjin, China); senior teacher, Institute of Foreign Languages, Xinjiang University (Urumqi, China), E-mail: yajiake@126.com*

ANALYSIS OF THE TRANSLATION OF THE HIEROGLYPH 化 INTO RUSSIAN IN THE TEXTS OF DOCUMENTS OF THE CENTRAL GOVERNMENT OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA. The study investigates linguistic-translational strategies for rendering Chinese suffixal constructions with the morpheme 化 in official Russian-language documents. The research aims to develop a translation optimization algorithm for these units based on texts from the 20th CPC National Congress. The author conclusively demonstrates the necessity of a tripartite processing model: etymological analysis, discourse register identification, and adequacy strategy selection. High scientific novelty is evidenced by the first corpus-based examination of 355 化 usage instances in party documentation, alongside validation of replacing suffixal constructions with Russian abstract nouns featuring the *-ость* suffix. Practical significance resides in verifying three core methodologies: back-translation for loanwords, denominalization for adjective-based forms, and contextual adaptation of unique political concepts. The outcomes enable standardization of supreme authority document translations, enhancement of political translation curricula, and optimization of linguistic support for international initiatives.

Keywords: **suffix 化, political translation, official discourse, morphological derivation, back-translation, denominalization, contextual adequation, governance documents**

Гу Шуя*, аспирант, База исследования перевода литературы ЦК КПК Тяньцзиньского университета иностранных языков, г. Тяньцзинь, ст. преп., Институт иностранных языков Синьцзянского университета, г. Урумчи, E-mail: yajiake@126.com*

АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА ИЕРОГЛИФА 化 НА РУССКИЙ ЯЗЫК В ТЕКСТАХ ДОКУМЕНТОВ ЦЕНТРАЛЬНОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА КНР

Исследование посвящено лингвопереводческим стратегиям передачи китайских суффиксальных конструкций с морфемой 化 в официальных документах на русский язык. Цель работы – разработка алгоритма оптимизации перевода данных единиц на материале текстов XX съезда КПК. Автор статьи наглядно доказывает необходимость трехуровневой модели обработки: этимологического анализа, идентификации дискурсивного регистра и выбора стратегии адекватизации. Научная новизна исследования связана с первым корпусным исследованием 355 контекстов употребления 化 в партийных документах, а также обоснованием закономерности замены суффиксальных конструкций русскими абстрактными существительными с суффиксом *-ость*. Практическая значимость настоящей статьи заключается в верификации трёх ключевых методов: обратного перевода для заимствований, деноминализации при работе с прилагательными и контекстуальной адаптации уникальных политических концептов. Результаты позволяют стандартизировать перевод документов высших органов власти, совершенствовать учебные курсы политического перевода и оптимизировать лингвистическое сопровождение международных проектов.

Ключевые слова: **суффикс -化, политический перевод, официально-деловой дискурс, морфологическая деривация, обратный перевод, деноминализация, контекстуальная адекватизация, партийные документы**

Актуальность исследования связана с тем, что интенсификация межцивилизационного диалога в условиях формирования многополярного мира актуализирует исследования лингвопрагматических особенностей перевода китайских политико-экономических концептов. Суффиксальные конструкции с морфемой 化, будучи ключевым инструментом терминообразования в современных китайских государственных документах, остаются недостаточно систематизированным объектом научного анализа в аспекте русско-китайской переводческой парадигмы. Отсутствие комплексных исследований механизмов передачи данных единиц в русском политическом дискурсе определяет научную востребованность настоящей работы.

Целью выступает выявление стратегий оптимизации перевода суффиксальных образований с 化 в официальных текстах.

Для реализации цели поставлены следующие задачи:

1. Систематизация лингвосемиотических функций морфемы 化 в историко-этимологическом аспекте.

2. Разработка таксономии переводческих трансформаций на материале документов XX съезда КПК.

3. Верификация эффективности стратегий обратного перевода, деноминализации и контекстуальной адаптации.

4. Определение критериев выбора между калькированием и семантической реконструкцией.

Методы: корпусный анализ, контент-анализ, сравнительный анализ.

Новизна исследования заключается в том, что в его рамках впервые применён метод корпусного анализа документов ЦК КПК (на материале 355 контекстов с суффиксом *-化*), а также в обосновании использования различных переводческих стратегий.

Теоретическая значимость: исследование вносит вклад в теорию политического перевода через параметризацию стратегий работы с суффиксальными неологизмами, сопоставительную лингвистику расширением базы китайско-русских морфологических соответствий и дискурс-анализ официальных текстов перед выявлением корреляции между суффиксацией и идеологическими нарративами.

С практической точки зрения исследование может быть полезным для стандартизации перевода документов съездов КПК и сессий ВСНП, разработки учебных курсов по политическому переводу в российских вузах, создания терминологической базы для системы CAT Smartcat, алгоритмизации работы переводчиков Центра исследований партийной истории и литературы и оптимизации лингвистического сопровождения проектов «Один пояс – один путь».

Общая характеристика перевода иероглифа *化*

В апреле 1962 года в Китайской Народной Республике было огранизовано первое постоянное учреждение для китайско-иностранного перевода. Это было Бюро переводов произведений Мао Цзэдуна. После более 60 лет развития это бюро стало шестым исследовательским отделом Института партийной истории и литературы Центрального комитета Коммунистической партии Китая [1, с. 45].

Шестой исследовательский отдел долгое время отвечал за перевод основных документов съезда партии и правительственных сессий. Кроме этого, отдел также занимался переводами трудов, написанных лидерами государства и ведущими партийными деятелями, работ, связанных с историей партии и т. д. В настоящее время отдел осуществляет переводы на семь языков: английский, русский, французский, испанский, японский, немецкий и арабский.

В рамках настоящей статьи анализируются особенности перевода иероглифа *化* на русский язык. Этот иероглиф часто используется в словообразовании после основы (обычно двусложной) существительного или прилагательного, является словообразующим суффиксом глагола и отглагольного существительного со значением ‘обрести (придать) такой-то признак, рассматривать в таком-то значении’ и часто соответствует русским словообразовательным суффиксам и окончаниям *-изировать[ся], -изация, -ние* [2, с. 28].

Абстрактные существительные обозначают отвлеченные понятия, признаки, действия или состояния. Они подобны невидимым предметам, которые помогают нам понять окружающий мир. Например, такие слова, как «любовь», «храбрость» и «счастье», являются абстрактными существительными, потому что они описывают чувства или концепции, а не физические объекты. Некоторые абстрактные существительные, такие как «озеленение», «модернизация», «инновация» и т. д., могут быть использованы в контексте официально-делового стиля. В китайском языке многие из них включают в себя иероглиф 化, который требует особенной тщательности при переводе на русский язык.

Примеры употребления иероглифа 化 в контексте правительственных и иных официальных документов представлены в табл. 1.

Таблица 1

Примеры употребления китайского иероглифа 化

Лексическая единица, которая включает в свой состав иероглиф «化»	*Разбор лексической единицы по составу*	*Перевод лексической единицы*
工业化	工业 (индустрия, профессиональная отрасль) + 化	индустриализация
绿化	绿 (зелёный) + 化	озеленение
机器化	机器 (автомат, машина) + 化	машинизация
简单化	简单 (простой) + 化	упрощение

Ввиду своих характеристик иероглиф 化 часто используется в китайских правительственных документах. Он обозначает, прежде всего, абстрактные существительные, которые могут использоваться в документах официально-делового характера.

После того, как к корневому слову добавляется суффикс -化, оно приобретает дополнительное значение, как можно увидеть по материалам табл. 1. Это значение указывает на трансформацию, произошедшую в определённом направлении.

Китайский иероглиф 化 изначально выглядел как 匕. Это пиктофонетический иероглиф. В Китае ещё в 1200 годы до н. э. существовали первые иероглифы-пиктограммы, записанные на черепашьих костях. Рассматриваемый иероглиф был среди них. Он состоит из двух знаков, обозначающих двух человек, которые стоят друг напротив друга. В более позднее время слева к иероглифу была добавлена часть 化, которая тоже обозначает человека. Этот сопоставляется с идеей китайского коллективизма, согласно которой дело, которое сделать в одиночестве может быть затруднительно, можно осуществить вместе [3, с. 178].

Китайский иероглиф 化 можно добавлять в качестве суффикса после существительных, прилагательных и глаголов; он может успешно комбинироваться со многими словами. Для наглядного примера автор настоящего исследования изучил отчёт XX Национального съезда Коммунистической партии Китая. В отчёте данный иероглиф встречается всего 355 раз. Примеры слов из отчёта приведены в табл. 2.

Таблица 2

Примеры слов с иероглифом 化 в отчёте XX Национального съезда Коммунистической партии Китая

Способ образования составного слова	*Конкретные примеры и способ их образования*
Слова, образованные от существительных	中国化 (китаизация) = 中国 (Китай) + 化
	制度化 (институционализация) = 制度 (структура) + 化
	标准化 (стандартизация) = 标准 (стандарт) +化
	数字化 (цифровизация) = 数字 (цифра) + 化
	城镇化 (урбанизация) = 城镇 (город; посёлок городского типа) + 化
Слова, образованные от прилагательных	深化 (углубление) = 深 (глубокий) + 化
	弱化 (ослабление) = 弱 (слабый) + 化
	虚化 (виртуализация) = 虚 (ложный, фальшивый, виртуальный) + 化
	淡化 (разбавление) = 淡 (жидкий, разбавленный) + 化
	净化 (очищение) = 净 (чистый) + 化
	现代化 (модернизация) = 现代 (современный) + 化
	国际化 (интернационализация) = 国际 (международный) + 化
	本土化 (локализация) = 本土 (местный) + 化

При переводе слов, которые содержат иероглиф 化 в качестве суффикса переводчики, должны гарантировать точность исходного значения, а также учитывать языковые привычки и особенности восприятия представителей целевой аудитории [4, с. 92]. Существуют различные методы перевода, поэтому не следует ограничиваться только одним способом. Следует чередовать и комбинировать имеющиеся варианты.

Различные методы перевода иероглифа 化 в политических текстах

Первым методом, который заслуживает внимания, является обратный перевод. Многие слова с иероглифом 化 в правительственных документах являются профессиональными терминами, которые могут охватывать многие области, такие как политика, экономика, армия и культура. К примеру, в отчете XX Национального съезда Коммунистической партии Китая 现代化 (модернизация) упоминается в качестве ключевого понятия в отчете 85 раз. Это слово переведено методом обратного перевода.

Термин восходит к двусложной основе 现代, обозначающей современность. Лингвистические исследования свидетельствуют, что китайское 现代 появилось как эквивалент английского modern в начале XX столетия, тогда как дериватив 现代化 закрепился в языке двумя десятилетиями позже (宋学勤, 李昊天, 2025: 80). Активное концептуальное использование термина «модернизация» в современном понимании связывают с работами председателя Мао Цзэдуна, которые были созданы в преддверии полномасштабной антияпонской войны (黄克武, 2020: 359).

Учитывая заимствованный характер подобных конструкций, оптимальной стратегией перевода представляется реконструкция исходного понятия с последующим подбором устоявшегося в русском языке эквивалента. Алгоритм включает три этапа:

1) анализ китайской лексемы (напр. 现代化);

2) восстановление англоязычного прототипа (modernization);

3) выбор конвенционального русского соответствия (модернизация).

Указанная методология распространяется и на другие терминологизированные образования, включающие иероглиф 化, которые могут быть использованы в партийных документах.

Ключевые принципы перевода включают семантическую реконструкцию (выявление исходного понятия в языке-источнике) и терминологическую адекватность (использование закрепившихся в русском научно-политическом дискурсе эквивалентов с суффиксами -изация/-фикация). Важна также контекстуальная

адаптация, то есть учет идеологической специфики китайских реалий. Например, конструкция 中国式现代化 переводится как «китайская модернизация». Эта калька стала термином в российской политологии, тогда как буквальный перевод «модернизация китайского стиля» нарушил бы устоявшуюся традицию. Лингвистическая естественность также имеет значение. Она представляет собой сознательный отказ от дословных соответствий в пользу грамматических норм русского языка.

Устоявшаяся перевода конкретных терминов XX съезда:

工业化 → индустриализация (процесс создания промышленного потенциала).

信息化 → информатизация (напр. в контексте интеграции с промышленным производством).

城镇化 → урбанизация (рост городского населения).

农业现代化 → модернизация аграрного сектора.

国家治理体系和治理能力现代化 → совершенствование системы и механизмов государственного управления.

国防和军队现代化 → модернизация оборонного комплекса и вооруженных сил.

全球化 → глобализация (в экономико-политическом контексте).

Следует подчеркнуть, что при передаче уникальных китайских политических концептов допустимо использование устоявшихся калькированных терминов, поскольку они уже функционируют в принимающем лингвокультурном пространстве как маркеры специфики китайской модели развития. Данный подход обеспечивает как терминологическую точность, так и узнаваемость концепции в международном дискурсе.

В табл. 3 представлен пример перевода.

Таблица 3

Пример использования метода обратного перевода

Оригинал на китайском языке	*Перевод на русский язык*
建成现代化经济体系，形成新发展格局，基本实现新型工业化、信息化、城镇化、农业现代化	Будет создана современная экономическая система и сформирована новая архитектоника развития, в основном будут осуществлены индустриализация нового типа, информатизация, урбанизация и модернизация сельского хозяйства

В представленном случае четыре абстрактных существительных – 工业化 («индустриализация»), 信息化 («информатизация»), 城镇化 («урбанизация») и 现代化 («модернизация»). Все они переведены методом обратного перевода. Данный подход подтверждается наличием точных соответствий для этих терминов в английском языке:

工业化 → industrialization

信息化 → informatization

城镇化 → urbanization

现代化 → modernization

Данные соответствия полностью коррелируют с англоязычной версией документа, в которой используется следующая формулировка: «basically achieve new industrialization, informatization, urbanization, and agricultural modernization». Эта терминологическая преемственность в официальном переводе служит верификацией корректности примененного метода [5, с. 16].

Описанный принцип применим к широкому спектру аналогичных терминов. Например: 全球化 («глобализация») → английский источник: globalization → русский эквивалент «глобализация».

При работе с лексическими единицами, содержащими суффикс -化, первоочередная задача переводчика состоит в том, чтобы установить их лингвистическое происхождение (заимствование vs. исконно китайское образование). В случае идентификации заимствования обязательным этапом становится реконструкция исходного понятия в языке-источнике (чаще всего, это английский язык). Последующее осуществление обратного перевода (термин на китайском → реконструированный английский прототип → устоявшийся русский эквивалент) является необходимым условием для обеспечения терминологической точности и адекватной передачи исходного смысла.

Не все термины с 化 переводятся русскими словами с суффиксом -зация. Особый случай представляют собой конструкции, в основе которых находится прилагательное. Примером является слово 年轻化 («омоложение»), корень которого (年轻) означает «молодой».

Корень другого слова – 绿化 (озеленение) – это прилагательное 绿, которое переводится как «зелёный». Канцеляризмы с иероглифом 化, образованные от прилагательных, описывают динамику приобретения качества (становиться моложе) или тенденцию усиления признака (повышение «зелёности»). Это называется методом свободного перевода. Пример свободного перевода представлен в табл. 4.

Если анализировать перевод, то следует отметить, что «высокотехнологичность» здесь означает движение обрабатывающей промышленности в сторону более передовых технологий; «интеллектуальность» указывает на свойство

Таблица 4

Пример использования метода свободного перевода

Оригинал на китайском языке	Перевод на русский язык
推动制造业高端化、智能化、绿色化发展	Способствовать повышению уровня высокотехнологичности, интеллектуальности и экологичности обрабатывающей промышленности

объектов, способных активно удовлетворять различные потребности человечества и общества при поддержке сетевых технологий, больших данных, Интернета вещей и искусственного интеллекта; «экологичность» подразумевает курс китайской обрабатывающей промышленности на высокоэффективное, чистое, концентрированное и циклическое зелёное низкоуглеродное развитие.

Высокотехнологичность, интеллектуальность и экологичность представляют собой стратегические ориентиры развития экономики Китая и служат мощной опорой для глобальной конкурентоспособности социально-экономического развития страны. Эти три абстрактных существительных с суффиксом -ость в оригинале выполняют обстоятельственную функцию, отвечая на вопросы «как развиваться?» и «в каком направлении двигаться?».

Суффикс 化 здесь передаёт значение «тенденции» или «атрибутивного свойства». Переводчик не должен чрезмерно зацикливаться на буквальном переводе суффикса -化. В русском языке суффикс -ость (образующий существительные женского рода) обычно обозначает качество или свойство. В переводе использованы три отвлечённых понятия – «высокотехнологичность», «интеллектуальность» и «экологичность», образованные от качественных прилагательных «высокотехнологичный», «интеллектуальный» и «экологичный» путём добавления суффикса -ость, что формирует существительные, выражающие абстрактное понятие соответствующего качества и точно передающие свойства, характеризующие направление развития обрабатывающей промышленности.

Третий метод представляет собой лексическую трансформацию, которая выражается в упрощённой передаче абстрактных понятий.

Упомянутые выше примеры в основном используют методы прямого перевода или конверсии частей речи. Это означает, что существительные переводятся как существительные, а прилагательные преобразуются в существительные. Однако иногда переводчику следует игнорировать формальный показатель 化, раскрывая смысл оригинала простым языком и проводя деноминализацию абстрактных понятий.

В табл. 5 приводится наглядный пример такого перевода.

Таблица 5

Пример перевода методом лексической трансформации

Оригинал на китайском языке	*Перевод на русский язык*
营造市场化、法治化、国际化一流营商环境。	Формировать первоклассную интернационализированную бизнес-среду, обеспечивающую соблюдение рыночных принципов и принципа верховенства закона

Представленный пример наглядно демонстрирует конкретизацию трёх понятий с суффиксом -化 – терминов 法治化 («соблюдение правовых норм») и 市场化 («соблюдение рыночных принципов»). Лексема 国际化 («интернационализированный»), будучи заимствованной из английского (internationalization), сохранена как калька. Тем не менее представленный перевод также выполнен методом лексической трансформации, ведь обычно 国际化 переводится существительным «интернационализация», тогда как здесь выбрано прилагательное «интернациональный».

Подобный подход точно отражает процесс целенаправленного преобразования бизнес-среды, а также обеспечивает русскоязычным читателям мгновенное понимание сути концепции [6, с. 22].

Последний в рамках настоящей работы пример представлен в рамках табл. 6.

Таблица 6

Пример перевода методом лексической трансформации

Оригинал на китайском языке	*Перевод на русский язык*
推动经济社会发展绿色化、低碳化是实现高质量发展的关键环节。	Стимулирование перехода к зеленой и низкоуглеродной модели социально-экономического развития является ключевым звеном осуществления высококачественного развития

Переводчик, выступая первичным интерпретатором исходного материала, обязан сохранять максимальную аутентичность авторского посыла. Ключевая задача заключается не в механическом копировании поверхностных структур, а в декодировании имплицитных логических взаимосвязей. Рассмотрим терминоло-

гическую конкретизацию: понятия «зелёная модель развития» и «низкоуглеродная модель развития» представляют собой взаимосвязанную модель экономической модернизации.

В продемонстрированном контексте суффиксальные элементы 化 подверглись семантическому упрощению через два прилагательных, которые расположены одно за другим и представляют собой два однородных члена предложения.

Настоящее исследование достигло поставленной цели – выявить и систематизировать стратегии оптимизации перевода суффиксальных образований с морфемой 化 в китайских официальных текстах на русский язык.

Поставленные задачи решены комплексно. Систематизированы лингвосемиотические функции 化 (отражающей идею направленной трансформации), разработана таксономия переводческих трансформаций на основе анализа документов XX съезда КПК, верифицирована эффективность стратегий (обратный перевод, деноминализация, контекстуальная адаптация), и определены четкие критерии выбора между калькированием и семантической реконструкцией в зависимости от лингвистического генезиса термина, части речи основы и контекста.

Доказана необходимость гибкого подхода. Выбор оптимальной стратегии зависит от конкретной единицы и контекста. Это может быть обратный перевод, свободный перевод или лексическая трансформация. Калькирование оправдано для уникальных, устоявшихся в российском политическом дискурсе концептов китайского языка.

Исследование обладает новизной, заключающейся в: применении корпусного анализа (на материале 355 контекстов Отчета XX съезда КПК) к изучению суффикса -化 в партийных документах, а также в системном обосновании и параметризации стратегий перевода для данного класса единиц в китайско-русской паре, преодолевающем фрагментарность предыдущих работ. В статье также проведены детальное описание и верификация эффективности стратегии лексической трансформации (конкретизации/деноминализации) как ключевого инструмента для передачи абстрактных понятий с 化 в русском языке.

Работа вносит вклад в теорию политического перевода, в сопоставительную лингвистику, в дискурс-анализ перевода.

Результаты исследования имеют непосредственное прикладное значение для стандартизации перевода, разработки учебных курсов и материалов по политическому и экономическому переводам с китайского языка в российских вузах, для осуществления профессиональной деятельности переводчиков. Результаты пригодны для интеграции в CAT-системы (Smartcat) и для международного сотрудничества.

Направлениями для будущих изысканий могут стать:

1. Расширение корпусной базы (другие документы, исторические периоды).
2. Сопоставительный анализ переводов на разные языки (особенно английский).
3. Эмпирические исследования восприятия предложенных стратегий русскоязычной аудиторией.
4. Разработка специализированного глоссария/базы данных соответствий для терминов с иероглифом 化.
5. Изучение перевода других продуктивных словообразовательных моделей в китайском политико-экономическом дискурсе.

Таким образом, исследование не только систематизировало особенности перевода суффиксальных конструкций с 化 и предложило научно обоснованные стратегии их адекватной передачи на русский язык, но и заложило основу для совершенствования практики перевода ключевых концептов современной китайской политики и экономики, что крайне актуально в условиях углубляющегося межцивилизационного диалога в многополярном мире.

Библиографический список

1. Хань Ц. Верность традициям и инновации в переводе партийных и государственных документов. *Китайский переводчик (Zhongguo Fanyi).* 2023; № 1: 142–153.
3. Лу Лу. *Исследование слов с морфемой «X化» в современном китайском языке.* Диссертация … кандидата филологических наук. Шаньдунский университет, 2013.
3. Сун Ю. Учет восприятия аудитории при переводе центральных документов – на примере русского перевода Отчета 20-му съезду КПК. *Журнал Тяньцзиньского университета иностранных языков.* 2024; № 7: 101–113.
4. Ян С., Цин С., Сюн Д., Чжан Л. Внешний перевод документов 19-го съезда КПК: инновации, процесс и перспективы. *Журнал Тяньцзиньского университета иностранных языков.* 2018; № 2: 2–7.
5. Ян В. Ориентация на собственные принципы с учетом международного опыта – на примере английского перевода Отчета 19-му съезду КПК. *Журнал Тяньцзиньского университета иностранных языков.* 2018; 2: 26-32.
6. Михалькова Н.В. Антропоцентризм в письменной коммуникации (на материале китайского языка). *Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации.* 2022: 177–181.

References

1. Han' C. Vernost' tradiciyam i innovacii v perevode partijnyh i gosudarstvennyh dokumentov. *Kitajskij perevodchik (Zhongguo Fanyi).* 2023; № 1: 142-153.
2. Lu Lu. *Issledovanie slov s morfemoj «X化» v sovremennom kitajskom yazyke.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Shan'dunskij universitet, 2013.
3. Sun Yu. Uchet vospriyatiya auditorii pri perevode central'nyh dokumentov – na primere russkogo perevoda Otcheta 20-mu s`ezdu KPK. *Zhurnal Tyan'czin'skogo universiteta inostrannyh yazykov.* 2024; № 7: 101-113.
4. Yan S., Cin S., Syun D., Chzhan L. Vneshnij perevod dokumentov 19-go s`ezda KPK: innovacii, process i perspektivy. *Zhurnal Tyan'czin'skogo universiteta inostrannyh yazykov.* 2018; № 2: 2-7.
5. Yan V. Orientaciya na sobstvennye principy s uchetom mezhdunarodnogo opyta – na primere anglijskogo perevoda Otcheta 19-mu s`ezdu KPK. *Zhurnal Tyan'czin'skogo universiteta inostrannyh yazykov.* 2018; 2: 26-32.
6. Mihal'kova N.V. Antropocentrizm v pis'mennoj kommunikacii (na materiale kitajskogo yazyka). *Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: cifrovye kommunikacii.* 2022: 177-181.

Статья поступила в редакцию 07.06.25

УДК 821.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-578-581

Khanbalaevava S.N., *Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer of English Language Department, Moscow State Institute of International Relations (University) Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, (Moscow, Russia), E-mail: sabinamgimo@mail.ru*
Brannikova T.B., *Doctor of Sciences (Philology), professor of English Language Department, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov, (Makhachkala, Russia), E-mail: tatyanabarannikova@mail.ru*
Magamdarov R.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer of English Language Department, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov, (Makhachkala, Russia), E-mail: magamdarow@yandex.ru*

SONNET FORM IN DAGESTAN POETRY OF THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY. Important modern literary criticism problem is the «circulation» of literary traditions in the global cultural space. The paper explores the creative development of the European sonnet traditions in multinational Dagestan literature, which is a unique phenomenon. Modern Dagestani literature is developing in the fourteen official written and literary languages, and in each of the Dagestan national literatures, the Arab-oriental, Russian, and European literature traditions have manifested themselves in their own way. It is determined that, having turned to this form of verse, the second half of the 20th century Dagestani poets, synthesizing in their work the Eastern, Russian and European literature traditions, created new forms in their national literatures. Thus, our study pages examine the penetration of the European sonnet traditions and its appearance as a «sonnet form», in whiche development Russian literature acted as an intermediary in modern Dagestan poetry. The work results carried out allow us to assert that in each of the Dagestan literatures the sonnet genre form developed in different ways.

Key words: **Dagestan literature, genre form of sonnet, Dagestan poetry of the second half of the 20th century, R. Gamzatov, A. Dzhachaev, H. Khametova**

С.Н. Ханбалаева, *д-р филол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, E-mail: sabinamgimo@mail.ru*
Т.Б. Бранникова*, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: tatyanabarannikova@mail.ru*
Р.Ш. Магамдаров*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: magamdarow@yandex.ru*

ФОРМА СОНЕТА В ДАГЕСТАНСКОЙ ПОЭЗИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Одной из актуальных проблем современного литературоведения является «циркуляция» литературных традиций в мировом культурном пространстве. В работе исследуется творческое освоение традиций европейского сонета в многонациональной дагестанской литературе, что представляет собой уникальное явление. Современная дагестанская литература развивается на четырнадцати государственных письменно-литературных языках, и в каждой из национальных литератур Дагестана по-своему проявились традиции как арабо-восточной, русской, так и европейской литературы. Определено, что, обратившись к этой форме стиха, дагестанские поэты второй половины XX в., синтезировав в своём творчестве традиции восточной, русской и европейской литературы, создали в своих национальных литературах новые формы. Таким образом, на страницах нашего исследования рассматривается проникновение традиций европейского сонета и его появление как «сонетной формы», в освоении которой в современной дагестанской поэзии второй половины XX в. русская литература выступила в качестве посредника. Итоги проведённой работы позволяют утверждать, что в каждой из литератур народов Дагестана, жанровая форма сонета развивалась по-разному.

Ключевые слова: **дагестанская литература, жанровая форма сонета, дагестанская поэзия второй половины XX в., Р. Гамзатов, А. Джачаев, Х. Хаметова**

Актуальность темы статьи определяется тем, что сонет оказался одной из поэтических форм, благодаря использованию которого отечественными и зарубежными литераторами мир узнал о Дагестане и населяющих его народах, их истории, материальной и духовной культуре. Через сочинение сонетов, например, выражал свои впечатления о Дагестане европейский поэт XIX века Тадеуш Лада Заболоцкий (1813–1847). Показательны в этом смысле такие его произведения, как «Обоз под Ахтами» и «Лезгинка» (1839) [1].

Сонетное творчество представителей народов РД также имеет отношение к литературному наследию русского классика А.С. Пушкина. Дело в том, что именно его творчество, как справедливо указывают Р.А. и З.А. Ахмедовы [2], сыграло особую роль в проникновении традиций европейского сонета, в частности за авторством Ф. Петрарки и У. Шекспира, в дагестанскую литературу. С ними дагестанские национальные авторы познакомились опосредовано, главным образом через переводы на русский язык, большая часть которых была выполнена в начале XX в. По словам Ш.М. Гаджиловой [3], указанный период характеризуется некоторой редукцией интереса российских поэтов к шекспировским сонетам. Вместе с тем мы не можем не согласиться и с Ч.С. Юсуповой [4], говорящей о том, что территория Республики Дагестан составляла в этом смысле исключение, ведь именно в начале XX в. в местной поэзии влияние европейского сонета просматривается особенно хорошо. Переводные варианты пьес У. Шекспира появились в Дагестане несколько раньше, чем поэзии, однако это не помешало стремительному расширению жанрового диапазона поэзии в данном регионе, в том числе появлению в ней сонета ближе ко второй половине столетия.

Таким образом, современное состояние литературы народов, населяющих рассматриваемый регион, во многом обусловлено усилиями её представителей, направленными на развитие сонетного творчества. Это, в свою очередь, позволяет нам в качестве цели исследования определить рассмотрение роли и места соответствующей формы в дагестанской поэзии второй половины XX в.

Данной цели соответствуют следующие задачи: определить структурные признаки сонета, характерные для поэзии разных народов; изучить процесс проникновения данной поэтической формы в дагестанскую литературу; рассмотреть её использование в поэзии разных народов, населяющих республику.

При этом авторами применялись методы исследования: анализ соответствующих источников и специальной литературы.

Научная новизна статьи состоит в том, что на её страницах определены основные признаки сонетной формы, использующейся в литературе разных народов, в том числе населяющих территорию Республики Дагестан.

Теоретическая значимость видится в освещении процесса её проникновения в дагестанскую литературу.

Практическая же во многом сводится к рассмотрению ключевых особенностей её использования в поэзии различных этнокультурных общностей, проживающих на территории данного региона.

Универсальность сонета, разнообразие его версий и соответствие «пропорции золотого сечения» обусловили не только обращение дагестанских поэтов к этой поэтической форме, но и активизировали исследовательское внимание к этому процессу многих литературоведов: Р.А. Ахмедовой и З.А. Ахмедовой [2], Ш.М. Гаджиловой [3], Ч.С. Юсуповой [4], З.С. Омаровой [5] и др. Результаты анализа их работ позволяют нам утверждать: в поэзии разных стран и народов структурные признаки сонета могут существенно различаться (табл. 1).

Таблица 1

Наиболее характерные признаки сонетной формы, характерные для поэтического наследия разных стран

Страны	Признаки
Россия, Нидерланды, Германия, страны Скандинавского полуострова	В основу большинства произведений, написанных в форме сонета, положен пятистопный или шестистопный ямб
Великобритания	Обязательным является пятистопный ямб
Италия, Испания, Португалия	Сонеты представляют собой гендекасиллаб (одиннадцатисложный стих)
Франция	Большая их часть написана как александрийский стих (двенадцатисложный, с цезурой, с обязательным ударением на 6-м и 12-м слоге и смежным расположением мужских и женских рифм)

При этом во всех охарактеризованных в табл. 1 случаях создание поэтических произведений в данной форме требует от их авторов высочайшего, поистине виртуозного мастерства версификации, что, вероятно, пришлось по вкусу поэтам Дагестана. Бесспорно, восточная поэзия изначально тяготела к сложным, строгим формам, филигранной чеканке каждого слова и любого звука. Возможно, именно поэтому сонет, порождённый Италией эпохи Ренессанса, не показался чужеродным пришельцем дагестанским мастерам поэтического слова. Вдохновлённые его строгой формой и гармонией, они с увлечением принялись его осваивать и внедрять.

В целом вхождение шекспировского стиха в культурно-художественное сознание дагестанцев началось с появления в данном регионе театра. Так, начиная с первого десятилетия XX в., широкие круги местного населения начинают своё знакомство с драматургическим наследием У. Шекспира. Позднее поэт-переводчик С.Я. Маршак открыл для россиян сонетное творчество У. Шекспира. По точному замечанию Р.А. Ахмедовой и З.А. Ахмедовой [2], тем самым С.Я. Маршак внёс вклад не только в развитие отечественного художественного перевода, но и в целом в историю поэзии народов СССР и России. Результаты его работы над переводом шекспировского поэтического наследия способствовали широкому развитию сонетной формы в отечественной литературе. Если говорить конкретно о Республике Дагестан, то лучше всего данное влияние прослеживается на примере творчества Р. Гамзатова, который стал первым автором сонетов на Северном Кавказе. В 1973 г., указывает Ш.М. Гаджилова [3], ещё один поэт-переводчик, Н. Гребнев, представил широкому читателю произведения данного аварского поэта в форме сонетов. Тем самым перед литераторами республики открылись новые художественные возможности, связанные в основном с развитием общеевропейской традиции сонета.

Вслед за ним значительный интерес к форме сонета начали проявлять другие дагестанские поэты. Говоря о национальной литературе лезгинов, считает Ч.С. Юсупова [4], в этой связи следует, прежде всего, упомянуть Ш.-Э. Мурадова, Б. Салимова, А. Фатаха, А. Кардаша, З. Кафланова, Ш. Шахбалаева, И. Гусейнова, А. Алема, Х. Хаметову, М. Алпанова и др. Анализируя сонет в лезгинской поэзии, можно с уверенностью говорить о том, что написанное в 1993 г. произведение А. Фатаха «Хочешь видеть? Иди, ко мне иди!..» по форме своей сильно напоминает английский сонет. Это произведение, как и большинство других лезгинских сонетов, исполнено в одиннадцатисложном размере.

В сонете за авторством А. Кардаша «Сонет заброшенного дома» (1982) можно обнаружить динамику жизненного процесса, поскольку в данном произведении содержанием является закон движения жизни. Для творчества этого лезгинского поэта характерно наличие почти полного арсенала изобразительных средств, встречающихся в традиционной художественности данной этнокультурной общности.

В процессе развития жанра сонета и венка сонетов в лезгинской поэзии особое место занимает творчество автора произведений «Пророки», «Раненое небо», «Предвосхищая будущего зов», «Зимний сад», «Слезы», «Лицо и изнанка», «Он искупил собою век жестокий», «Духовная крепость» и др. Ханбиче Хаметовой. Её сонеты вызвали разноречивые оценки дагестанских литературоведов. Например, З.И. Казбекова [1], рассмотрев сонетное творчество Х. Хаметовой, пришла к выводу, что данному автору, демонстрирующей достаточно высокий уровень владения техникой «крепления» венка, удалось создать образцы, близкие как к итальянским сонетам, так и к английским. В противовес этому мнению, Ч.С. Юсупова [4] характеризует «Пророки» Х. Хаметовой как «неудачный венок». Данная исследовательница объясняет своё суждение тем, что венок сонетов в лезгинской поэзии «находится на стадии формирования». При этом, однако, анализ венка сонетов Х. Хаметовой «Духовная крепость» показывает лаконичную и строгую, твёрдую форму итальянского сонета, удачно использованную для раскрытия идеи нерушимости внутренней цитадели духа. Здесь в четырнадцать строк уместилась завершённая мысль автора о том, что дагестанский классик, лезгинский поэт XIX века Етим Эмин занимает достойное место в «духовной крепости» народа. В первом сонете первые два четверостишия рифмуются: abba, а терцеты – cde I cde.

Чал Эминан халь лугудай тIвар ала.
Мад вуч кIанда, авай ихьтин векилар?
Гумрагьвилихь я чи чилин шикилар,
Ругьдин къеле мягькем хьунал кар ала.

Эмин патал чи гьуьжетар кулуь я,
Цилинг хьанай, Ялцуть хьанай, вуч ава?
Лезги халкьдихь Етим Эмин вич ава,
Адан тIварциз девирарни куруь я.

Сейли тирла тарашчивал, угривал
Рей тагана кьурхуйризни, азарриз,
Инсанвилих эверна, рикI ифирна.

Мавгуматар кIудна, негьна ягивал,
Савда патал цIар акуднач базардиз,
Ви гар са цIар, ви гар са гаф ивир я.

Етим Эмин достоин наших гор
И дорог сердцу каждого лезгина,
Поэтому зовут нас с давних пор
Народом справедливого Эмина

Все наши споры прежние мелки:
В Ялцуге он родился иль в Цилинге?
Столетья, как минуты, коротки
Для добрых дел и замыслов великих
Когда почётом окружали ложь,
А истину не ставили ни в грош,
Он звал людей к борьбе и переменам.

И, не страшась предательских угроз,
Он для продажи на базар не вез
Стихи, где строчка каждая бесценна.

Во вступлении автор с горечью размышляет о том, что «достойный наших гор» великий поэт познал горечь предательства и обмана, когда «почётом окружали ложь», и далее продолжает мысль, что его «стихи, где строчка каждая бесценна», остаются вечным свидетельством его величия. Развязку представляет лаконичный вывод автора: «Эмин, как путеводная звезда в бушующем житейском океане». Следует отметить, что венок сонета «Духовная крепость» Х. Хаметовой состоит из двух четверостиший и двух трехстиший.

Сейли тирла тарашчивал, угьривал,
МутутыIхана, хьана михьи чарчел гьил алаз,
Акъваздани ихтияррал вил алаз,
Какадарна гьуруьятни гьуруьвал?

«Эй залум нефс, ви гиляй зун ажуз я,
Инсанвилин зерре лишан вак квай туш»
Лагьай шаир ихтияр гваз рахай туш,
Гуьзлемишиз эмир, кьилни агьузна.

Виридалай четин рехь я гьахълуди,
Вири къванер аруш жеда кIвачера,
ЭкьечIдайла муфтехурар базарриз.

Вил ягь тийиз эмирар гвай халудиз,
Рахух, шаир, михьи хьурай кучеяр,
Рей тагана курхуйризни азарриз.

Эмин, как путеводная звезда,
Сияет нам из времени былого
И если жажда правды жжёт уста,
То утолит её родное слово.

Мелькают времена временщиков,
И падают литые монументы
Любителей пикантных шашлыков,
Президиумов и аплодисментов.

Пускай молчал доселе джамаат,
Когда струился щедрый дождь наград
На тех, кто бурю поднимал в стакане.

И лишь поэт, как прежде, не молчал,
Стремясь найти спасительный причал
В бушующем житейском океане.

Семантическое содержание «Духовной крепости» раскрывает не только личность самого автора, но и образ поэта-философа Етима Эмина, погружая читателя в мир его чувств и эмоций, но и, демонстрирует формирование нового (европейского типа) лирического мироощущения, нового лирического субъекта в современной лезгинской поэзии. Произведение, написанное искренним и проникновенным языком, стремится вызвать у читателя глубокий отклик, так как любое художественное творение является результатом диалога между поэтом и читателем. Динамика повествования достигается через яркие образы, сочетающиеся с концептом поэтического признания поэта, построенного на принципе семантической «противопоставленности», что создаёт общую с героем «концептосферу» (антонимичные фразы: богатство – бедность, правда – ложь, друг – враг, родной – чужой). Такой подход, несомненно, способствует наиболее полному раскрытию эмоционально-чувственной тональности произведения и, как следствие, увеличению интенсивности воздействия текста на читателя.

В десятом сонете автор с предельной лаконичностью и строгой логикой раскрывает диалектику чувств и эмоций, возвышая их до уровня интеллектуального и духовного откровения. Внутренняя глубина и оправданность сравнения поэта с самой высокой горой в Дагестане и «живой родник эминовского слова» воспринимаются как драгоценное сокровище, воплощающее богатство народа и его языка. Для лезгинского народа «Эмин – Шахдаг отеческого края и Шалбуздаг родного языка», каким и в самом деле является национальный символ лезгинской поэзии – Етим Эмин, олицетворяющий философскую глубину, соединяя в себе мудрость и красоту слова.

Внутренняя композиция одного из сонетов «Духовной крепости» строится по двум разным принципам: «Теза – развитие – антитеза и синтез» и «завязка – развязка – заключение», а инвариантом здесь является ритм, симметрия, регулярность раскрытия гармонии противоположностей. В этом произведении, состоящем из пятнадцати лирических стихотворений – сложная новая для лезгинской поэзии конструкция венка сонетов, в самой структуре которой заключён особый элемент, заставляющий сделать паузу, философски осмыслить важнейшее из того, что хотел сказать автор и затем, вернувшись к началу, глубже переосмыслить новые грани произведения. Так, рассмотрение венка сонетов Ханбиче Хаметовой в единстве формы и содержания в свете европейской и российской сонетологии показало, что сонет как динамическая структура, связанная с художественным методом, явился оптимальной формой для раскрытия философских, психологических и духовно-эстетических исканий автора.

Популярность сонетной формы для Х. Хаметовой, как и для других современных дагестанских поэтов, не обусловлена переводами сонетов европейских авторов на родные языки. Подобных переводов практически нет ни в одной из литератур народов Дагестана. Проникновение сонета в дагестанскую поэзию связано с использованием этой формы Расулом Гамзатовым, а также с переводами его стихотворений на русский язык, выполненными уже упоминавшимся Н. Гребневым в форме сонетов. Обращение к ней значительно обогатило дагестанскую поэзию, расширив возможности дагестанских поэтов разных национальностей в выражении чувств и эмоций, связанных с состоянием современной действительности.

З.С. Омарова [5] демонстрирует, что сонет в лакской поэзии второй половины XX века, особенно в творчестве Муэтдина Чаринова, похож на итальянский, прежде всего, тем, что тоже написан одиннадцатисложным размером. Исследовательница также отмечает, что его внутренняя и внешняя композиции также напоминают характерные для классического сонета [5]. К вышесказанному следует добавить, что при справедливости подобных формулировок М. Чаринову удалось внести в изначальную строгую форму изменения, обусловленные особенностями стихосложения, характерными для традиционной лакской поэзии.

В архитектонике в форме сонета в кумыкской поэзии преобладает «английский» (шекспировский) тип. В свою очередь, преобладание этого типа связано с популярностью творчества У. Шекспира среди кумыкских авторов и, следовательно, достаточно мощным его влиянием на их художественное сознание. Уже упоминавшаяся З.Г. Казбекова [1] отмечает, что оно прослеживается, начиная с периода Просветительства в конце XIX в., а также с рождением кумыкского театра в начале XX в. Действительно, в английском языке благодаря редукции и отпадению заударных слогов, при господствующей тенденции к односложности в обычном типе строфы имеются также мужские рифмы. В кумыкском поэзии наблюдается фиксированный тип ударения на конечный слог в сонете с использованием мужских клаузул, в отличие от канонического чередования женских и мужских клаузул. Например, «Сонет учма турагъанда» – «Когда сонет готов взлететь» Ахмеда Джачаева:

Бел тепгендей булакьа ер къазматьа,
Гиришгенде сонетлерим язмагьа,
Сёзлер агьып гелегенде сув йимик,
Сонет учма турагьанда къув йимик,
Къув къылыкьдан къалмайлы мен ягьа да,
Гьар сатыры ишлей десенг, бир ишлей...
Эс этемен сав дюньяны ярыгьын,
Гис этемен сонетлерим тарыгын,
Кёбю гетип, азы калгъан йыллардай,
Комузума тартылар ез кыллардай,

Кайнарлыкьдай къаным булан жаныма,
Къан тамурлар йимик алты саныма.

Писать сонеты я любил всегда,
Как славно, если это удается!
Слова, как родниковая вода,
Журчат в тиши на глубине колодца.
Когда ж сонет готов и вдруг взовьется
Он в небо белым лебедем, тогда
Мне кажется, сильнее сердце бьется,
Как крылья, за спиной шумят года.
Что ни строка – трудяга-муравей,
Все чаще пульс, и кровь — все горячей,
Все звонче струны под влияньем груза.
И нервы так мои напряжены,
Что знаю я, – сонеты мне нужны,
Как жилы для тела, струны для кумуза!

Данное стихотворение отражает синтаксическую особенность кумыкского сонета, а именно завершённость катренов, дистихов и терцетов. При этом следует вслед за Ч.С. Юсуповой [4] отметить, что сонет в принципе являет собой пример оптимальной связи между сбалансированной строфической формой и специфическим содержанием онтологического порядка, способность вписываться в меняющиеся условия существования жанра при богатом внутреннем потенциале саморазвития. Действительно, классический итальянский образец состоит из 14-ти десятисложных строк, а в его октаве установленный порядок рифм – первая, четвёртая, пятая и восьмая строки рифмуются на один звук, а вторая, третья шестая и седьмая – на другой. Согласно устоявшейся литературной традиции, в сонетах не допускаются повторы, тавтологические сочетания. Характерная особенность сонета – разнообразная рифмовка.

Такой внутренний потенциал саморазвития находит яркое воплощение в кумыкской поэзии через форму английского сонета с чётным количеством строк в строфе, что можно объяснить влиянием четырёхстрочных песен «къанна казак йырлар», структура и ритмика которых нашли отражение в поэтической форме. Философская основа этого феномена укрепляется присутствием в кумыкском фольклоре «песен-раздумий» о жизни, пронизанные глубоким размышлением о бытии, придают поэзии особую глубину и многогранность.

Таким образом, дагестанские поэты второй половины XX в., обратившись преимущественно к «сонетной форме», сохранив дух классического сонета, синтезировали традиции России и Европы. Они, таким образом, создали в рамках национальных литератур новые поэтические формы. Возможно, им удалось сотворить также новую поэтическую традицию, но правомочность последнего вывода покажет лишь время.

Таким образом, ко второй половине XX в. сложились определённые условия для распространения сонета на территории РД. Развиваясь как жанр лирической поэзии, сонет в творчестве дагестанских авторов тяготеет к определённой канонической структуре, что обусловило своеобразие его поэтики.

Обратившись к форме сонета, дагестанские авторы разных национальностей допускают отступления от канонических правил и творят свои сонеты в контексте собственных национальных литературных традиций. Синтез традиционных элементов и заимствованных форм создаёт уникальный художественный сплав, обогащающий культурное наследие дагестанских народов. Используя жанровую форму сонета, современные дагестанские поэты доказали способность создавать самые сложные поэтические формы с глубоким философским осмыслением окружающего мира и человеческого сознания

Популярность сонета в дагестанских национальных литературах объясняется тем, что именно эта форма подразумевает различные вариации внутри формальных элементов. В них наиболее приемлемый размер для сонета диктуется особенностями каждого языка и народной поэтической традиции, а также стремлением к обретению наивысшего поэтического совершенства. В аварской поэзии в силу отсутствия рифмы в основном получил развитие «свободный сонет», в котором тем не менее передан самый дух строгой и совершенной классической формы. В лезгинской – классический сонет с философской основой, с выражением многомерной и противоречивой сущности бытия на уровне восприятия всей его сложности и неоднозначности, что и является основным достоинством жанра, привлёк внимание почти всех лезгинских поэтов, в особенности Х. Хаметовой. В лакской же литературе сонет получил развитие по итальянскому образцу, развиваясь как жанр лирической поэзии; сонет в творчестве лакских литераторов стремится к строгой канонической структуре, что придает его поэтике особую утонченность и уникальность. В кумыкской поэзии шекспировский сонет оказался наиболее творчески освоенным, а внутренний потенциал саморазвития нашел отражение в близости к национально-поэтическим жанрам, что подчеркивает глубокую связь английской формы с местной традицией.

Библиографический список

1. Казбекова З.Г. *Дагестан в европейской литературе. Грани самопознания.* Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1994.
2. Ахмедова Р.А., Ахмедова З.А. Национальная рецепция шекспировского наследия в новейшей кумыкской литературе. *Наследие научных школ кафедры русской литературы XX-XXI вв. Института филологии МПГУ к 150-летию университета: материалы XXVII Шешуковских чтений.* Москва: МПГУ, 2023: 211–225.
3. Гаджилова Ш.М. Сонеты М. Ахмедова и процесс развития сонетного жанра в современной аварской поэзии. *Филология: научные исследования.* 2020; № 11: 19–31.
4. Юсупова Ч.С. *Три десятилетия аварской поэзии.* Махачкала: ДНЦ РАН, 1998.
5. Омарова З.С. Особенности персонификации объектов неживого мира и отвлечённых понятий в поэзии Расула Гамзатова. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 1: 413–414.

References

1. Kazbekova 3.G. *Dagestan v evropejskoj literature. Grani samopoznaniya.* Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1994.
2. Ahmedova R.A., Ahmedova Z.A. Nacional'naya recepciya shekspirovskogo naslediya v novejshej kumykskoj literature. *Nasledie nauchnyh shkol kafedry russkoj literatury XX–XXI vv. Instituta filologii MPGU k 150-letiyu universiteta: materialy XXVII Sheshukovskih chtenij.* Moskva: MPGU, 2023: 211–225.
3. Gadzhilova Sh.M. Sonety M. Ahmedova i process razvitiya sonetnogo zhanra v sovremennoj avarskoj po`ezii. *Filologiya: nauchnye issledovaniya.* 2020; № 11: 19–31.
4. Yusupova Ch.S. *Tri desyatiletiya avarskoj po`ezii.* Mahachkala: DNC RAN, 1998.
5. Omarova Z.S. Osobennosti personifikacii ob`ektov nezhivogo mira i otvlechennyh ponyatij v po`ezii Rasula Gamzatova. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 1: 413–414.

Статья поступила в реакцию 17.06.25

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Л.А. Степанова
ОСОБЕННОСТИ НАУЧНЫХ И МЕТОДИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ Д.И. МЕНДЕЛЕЕВА: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОСТИ 5

З.Ш. Абубакарова, З.А. Гелаева, З.А. Магазиева
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА 7

Т.А. Борзова
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ 10

Н.А. Галеева
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА К САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 13

Н.Р. Галимуллин
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ IT-НАВЫКОВ ПОДРОСТКОВ В ОНЛАЙН-ШКОЛЕ ПРОГРАММИРОВАНИЯ 16

Е.С. Демина
УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ ГЕОМЕТРИИ В ШКОЛЕ 20

А.В. Завьялова, Г.А. Менщикова
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ПОСРЕДСТВОМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 22

Ильмира Ильяс, Ли Вэньхао
ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ УЗБЕКИСТАНА 25

О.М. Кочкина, А.Д. Самигуллина, М.А. Поляничко
ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИИ ВО ВЗРОСЛОМ ЯЗЫКОВОМ СЕГМЕНТЕ 29

И.И. Тужимеева
ИЗУЧЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ 33

И.И. Макашина
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ ИММЕРСИВНЫХ ОБУЧАЮЩИХ СРЕД ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ 35

А.Н. Томилин
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И СПЛОЧЕНИЯ КУРСАНТСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 38

С.Н. Томилина
ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ КОНСТРУКТИВНОГО ПОДХОДА 43

А.А. Петрусевич
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИНВЕСТИРОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КАПИТАЛА ПЕДАГОГА 47

И.А. Полякова, С.С. Гацаева, Б.О. Додонкин
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ОНЛАЙН-ПРОСТРАНСТВЕ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И ОБУЧАЮЩИМИСЯ 50

М.А. Слепнева
ОСНОВНЫЕ ПРОЦЕССЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РАКУРСЕ СОВРЕМЕННОЙ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ БАЗЫ 53

Т.А. Курникова, Ю.А. Черниенко
ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА КАФЕДРЫ БИБЛИОТЕКОВЕДЕНИЯ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» 56

Г.М. Парникова, Н.В. Шварц
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ИЗ ЧИСЛА УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 59

А.С. Верещагина, А.С. Садулаева, М.А. Кафтаев
МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВНА СЕМИНАРСКИХ И ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ 61

Н.А. Глузман, Е.В. Безносюк
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ОРИЕНТАЦИЯ НА ПРОФЕССИОНАЛИЗМ 64

И.Б. Горбунова, А.А. Лагутина, Д.С. Родионов, Л.В. Тарамжина, И.О. Товпич, О.С. Якимчук
РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ДЛЯ УСПЕШНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ 67

Э.Р. Диких
ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ПЕРСОНИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ: ОПИСАНИЕ И ДИАГНОСТИКА 78

В.В. Доброва
ГРАНИЦЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ 81

М.И. Ивашко
ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ СПО В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН: ОСОБЕННОСТИ, ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ 84

Инь Сяоронг
ИССЛЕДОВАНИЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В КЫРГЫЗСТАНЕ 88

С.В. Калашникова, Е.В. Пестова
СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ТЕЗАУРУСУ В МАГИСТРАТУРЕ 91

Н.В. Калнаус, Н.Н. Суртаева
ПРОСОЦИАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ 94

А.В. Кандаурова, Л.А. Ибрагимова, О.В. Ибрагимова
ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА 97

К.Г. Костина
ВИДЫ ДИКТАНТОВ ПО УДМУРТСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ УРОВНЯ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 101

П.В. Станкевич, С.А. Купцова, В.Ю. Абрамова
КОМПОНЕНТЫ БАЗОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА ОБРАЗОВАНИЯ 104

В.В. Николина, А.А. Лощилова
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВЕТНИКА ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТСКИМИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ 108

М.Ф. Анкваб
РОЛЬ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ 111

Н.В. Волынкина, Т.В. Ларина
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ НАЧИНАЮЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА 113

Р.А. Гейзерская
ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ 116

Р.Х. Джанкезов, С.Б. Джанкезова
БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ 118

А.С. Зайцева, Р.А. Шичиях
КОМПЛЕКСНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ АСИНХРОННОГО И СИНХРОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ 120

Б.С.-А. Касумова, Л.А. Джамалханова, Х.Э. Абдулшехидова
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХОРОВОГО ПЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 123

А.С. Комкова, А.В. Кругликова
ОБУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЮ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В ВИДЕ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В АСПИРАНТУРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА 127

А.С. Коповой, В.М. Смирнов
ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ (ИИ) В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 129

Т.В. Ларина, С.А. Сиротина
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА 132

К.Н. Моисеенко
СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТАКСОНОМИЯ ЦЕЛЕЙ, ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИИ КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ 135

О.Ф. Турянская, Д.М. Писаный
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ 137

М.Р. Сельмурзаева
ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 141

Н.Ю. Сафонцева, Ю.Н. Кривенко-Бахмутская
СМЫСЛОВОЙ ДЕТЕРМИНИЗМ ФЕНОМЕНОВ НАСТАВНИЧЕСТВА И ЕГО АНАЛОГОВ В ВОСПРИЯТИИ ПЕДАГОГОВ И ВЫБОР ЭФФЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ СОТРУДНИЧЕСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ 143

М.Л. Сомко
КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ МОРСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....148

В.Ф. Тенищева, Ю.С. Кузнецова
ОБУЧЕНИЕ ПРИНЯТИЮ РЕШЕНИЙ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА....151

А.В. Петракова
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ....154

О.Ю. Попова, А.В. Щеколдина
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА....158

А.Р. Тураева, А.А. Халидов, А.Л. Ткаченко
РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ЦИФРОВЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ....161

С.З. Шермаганбетова
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ....164

М.А. Эскиев
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ....167

П.В. Станкевич, А.П. Байгузева
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ....170

Е.Е. Бухтеева, А.И. Гущина
ЦЕННОСТНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ....172

Т.А. Карпова, Л.В. Калачинская
ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ....175

В.С. Левинштейн-Биньяминова
ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ У ПОДРОСТКОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ....178

Л.В. Макар
О КАЧЕСТВЕ ВОПРОСОВ С ВЫБОРОМ ОТВЕТА, СГЕНЕРИРОВАННЫХ ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)....181

К.А. Мельникова
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ КОНЦЕПТОСФЕРА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА....184

В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина, Л.А. Цукурова
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ ВО ВРЕМЯ ПРАКТИКИ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ....187

Н.В. Гусева
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОГО АРСЕНАЛА (ИНСТРУМЕНТАРИЯ) В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ....191

С.А. Харченко, М.С. Гвоздкова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ НЕГАТИВНЫХ ЯВЛЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ....193

Д.М. Хучбарова, Д.М. Магомедов
ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И МОТИВАЦИОННЫХ УСТАНОВОК ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ....196

Ю.А. Борисенко
ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА....200

С.Н. Лукаш, Е.В. Яковлева, С.А. Баляева
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ К.И. ПОДЫМЫ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ НАСЛЕДИИ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ....203

М.В. Потапова, А.Н. Щетинин
ОБЗОР ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ....207

Б.А. Пронин
МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ СЦЕНИЧЕСКОГО ВОЛНЕНИЯ ТРОМБОНИСТА....211

И.В. Прояева, А.Д. Сафарова
О НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ФРАКТАЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ....214

Ю.Ю. Пустыльник
К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ....217

Е.А. Макарова, Е.А. Сорокина
АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ КОНТЕНТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА....220

И.В. Таньчева
СЛОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ....222

А.А. Иванцов
ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАДРОВ ТУРИСТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ: МЕТАСИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ....225

А.М. Мирзоева
ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ....228

С.В. Пивнева
ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ АСПИРАНТОВ КАК ОСНОВА ИХ ПОЛИКАРЬЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ....230

В.А. Пивоваров
СПЕЦИФИКА СИСТЕМЫ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ....234

Н.В. Бабкина, А.М. Федосеева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЕДИНОЙ МЕТОДИКИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ....236

Ван Циньи
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ УВЕРЕННОСТИ В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КУРСА ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ РОССИИ....239

Н.А. Загрядская
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН СТРАНОВЕДЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА....243

А.В. Иванова, М.Д. Олесова
РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ОБУЧАЮЩИХСЯВ ПРОЦЕССЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ....247

А.М. Магомедгаджиева
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 5–9 КЛАССАХ ИННОВАЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ....249

З.В. Масаева
ВЗАИМОСВЯЗЬ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ И БАЗОВЫХ УСТАНОВОК В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ЧЕЧНИ....251

И.А. Музаев
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ РЕСУРСОВ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ....254

Е.Ю. Игнатьева, М.В. Звяглова, С.Н. Горычева
ГОРОДСКИЕ ИГРОПРАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА....257

А.Г. Кукушкина, М.Н. Певзнер
ДВОРОВОЕ ДЕТСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН....261

М.З. Рашидова
ИЗУЧЕНИЕ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5–6 КЛАССАХ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ....265

И.В. Сликишина, А.Н. Дробахина
ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....268

Сун Сяосяо
МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КИТАЙСКО-РОССИЙСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА: О ДИНАМИКЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И РАЗВИТИЯ....272

З.И. Тюмасева, Б.А. Артеменко, И.Л. Орехова
ТЬЮТОРСКАЯ ПОДДЕРЖКА ФОРМИРОВАНИЯ БИОЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ....276

О.А. Хлопов
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИИ ИЗУЧЕНИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ....279

С.В. Ратовская, Н.И. Шашкова
КОРОТКОМЕТРАЖНЫЙ ФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ОПЫТ ХЕРСОНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА....282

Г.Н. Тынник
ТЕОРЕТИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ....286

Е.В. Везетиу
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ....289

Е.В. Вовк
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РАЗРАБОТКЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА....291

К.С. Гнатенко, С.П. Шендрикова, И.Г. Павленко
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ....293

Н.В. Горбунова
ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....297

Л.Т. Зембатова, З.Х. Керефов
РОЛЬ ПЕДАГОГА В ВОСПИТАНИИ СОЦИАЛЬНО УСПЕШНОГО ШКОЛЬНИКА.....299

С.В. Котов, Н.П. Петрова, А.А. Вязьмин
РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО И ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОПЫТА.....302

Н.П. Петрова, С.В. Котов
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИММЕРСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИЗО.....306

С.М. Пещерова, М.Г. Голубчикова
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....308

П.В. Разбегаев
ПЕРСПЕКТИВЫ ОТКРЫТИЯ УЗКООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗУЕМЫХ ВОЛГОГРАДСКОЙ АКАДЕМИЕЙ МВД РОССИИ ООП.....311

Н.А. Рачковская, А.В. Фокина
ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ПРИРОДЕ.....313

Х.Г. Султангаджиева, Л.Б. Наурбиева
ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....316

Фань Лиминь
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И СОДЕРЖАНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ СМЫСЛОВ ЧЕРЕЗ КУЛЬТУРНО-ИДЕНТИЧНЫЕ КОДЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОМУ ДИЗАЙНУ ЖЕНСКИХ ГОЛОВНЫХ УБОРОВ.....319

А.А. Цахаева
АДАПТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВХОЖДЕНИЯ В ПРОФЕССИЮ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....322

Т.В. Шушара, Л.С. Анисимова
ОПРЕДЕЛЕНИЕ КАТЕГОРИИ «ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ И МОЛОДЕЖЬ» КАК КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ РЕГИОНА.....324

Чжан Сянь, Бу Мэнвэй
О ПРЕПОДАВАНИИ КУРСОВ ДЕЛОВОГО КИТАЙСКОГО ПЕРЕВОДА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА «ПОЯСА И ПУТИ».....328

Сюн Цзе, Ван Цзюань
ОТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПЕРЕНОСА К КОГНИТИВНОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ: МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ ВЫСШЕГО ПОРЯДКА В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....332

Мэн Юйфэн
ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ И НОРМАТИВНЫЕ СЛОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РОССИЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....336

Тянь Юйцин
ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РОССИЙСКО-КИТАЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ОБЛАСТИ КЛИНИЧЕСКОЙ МЕДИЦИНЫ И ЗДРАВООХРАНЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ СОТРУДНИЧЕСТВА.....340

П.Ю. Золотов
АЛГОРИТМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАВЫКАМ ВЫРАЖЕНИЯ СОГЛАСИЯ/НЕСОГЛАСИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЧАТ-ПРИЛОЖЕНИЯ CHARACTER.AI.....344

М.В. Мельничук, Е.А. Стародубцева
ГЕНЕЗИС И ТРАНСФОРМАЦИЯ МОТИВАЦИОННЫХ ДЕТЕРМИНАНТ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....347

Е.Б. Быстрай, Е.В. Челпанова, И.А. Скоробренко
СТРАТЕГИЯ «МЯГКОЙ СИЛЫ» КАК ОСНОВА СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИИ И СТРАН АФРИКАНСКОГО КОНТИНЕНТА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ ИЗ МАЛИ И СЕНЕГАЛА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....351

М.А. Бородина
ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ И ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ.....354

Т.В. Есикова
МОДЕЛЬ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....359

П.М. Алексеева
ИЗУЧЕНИЕ ОПЫТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КИТАЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ.....362

Е.М. Хохлова, Е.Ф. Усманова
ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: РОССИЙСКИЙ И КИТАЙСКИЙ ПОДХОДЫ.....365

В.М. Круцкий, Л.И. Столярчук, Е.В. Мещерякова
МОДЕЛИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОГО ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....368

О.Ю. Дигтяр
ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ НА ПРАКТИКЕ.....371

Н.Н. Яковлева
КЛАСТЕРНАЯ МОДЕЛЬ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....374

С.Я. Ачмизова
МЕТОДИКА «ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА» КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «УЧИТЕЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА».....377

Гао Жунго, Лю Вэйвэй
РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВЕКА» В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....380

Н.В. Картушина
ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....383

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Л.Г. Александрикова
О СХОДСТВЕ И РАЗЛИЧИИ СТРУКТУРЫ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ТЕМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ.....389

Г.Г. Алимбаева, А.Н. Бахтиярова, Р.Р. Саньярова
СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ МНОЖЕСТВЕННОСТИ В БАШКИРСКОМ И КИРГИЗСКОМ ЯЗЫКАХ.....394

Го Яньжань
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕКСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ РОССИИ И КИТАЯ.....397

Н.П. Душина, М.В. Матвеева
РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИЙ ВИДА И ВРЕМЕНИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛОВ.....400

С.М. Конурбаев
ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ГЕНЕЗИС ФОЛЬКЛОРНОГО ТЕКСТА.....403

Е.А. Морозкина, А.Д. Корнилова
РЕЧЕВОЙ ОБЪЕМ, РЕЧЕВОЙ ПОТОК И СРЕДНЯЯ ДЛИНА РЕПЛИК ПЕРСОНАЖЕЙ В ОРИГИНАЛЕ И ПЕРЕВОДЕ ПЬЕСЫ А.П. ЧЕХОВА «ВИШНЕВЫЙ САД».....407

Ли Ли
КИТАЙСКИЕ УЧЕНЫЕ О ЛИТЕРАТУРЕ ВОСТОЧНОЙ ВЕТВИ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ЗА ПОСЛЕДНИЕ ДЕСЯТЬ ЛЕТ.....409

Ли Чуньюй
БИБЛЕЙСКИЕ КУЛЬТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В РОМАНЕ «ЗОНА ЗАТОПЛЕНИЯ».....412

А.А. Майборода
СТРУКТУРНО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ ОБОЗНАЧЕНИЯ ЦВЕТА И ЖИВОТНЫХ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛО-РУССКОГО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ).....415

М.А. Айбатырова, З.И. Шахбанова
К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....418

Н.Г. Копейкина
ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ЖУРНАЛОВ В УСЛОВИЯХ МЕДИАКОНВЕРГЕНЦИИ: ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА РОССИЙСКУЮ МЕДИАКУЛЬТУРУ.....420

З.Ш. Никатуева
СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ РУСИЗМОВ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ.....423

Л.Н. Ребрина, Аль-Хафаджи Лайт Хамид Мохаммед Али
МЕДИАОБРАЗ ИРАКА В ФЕДЕРАЛЬНЫХ СМИ ГЕРМАНИИ: ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ.....425

Е.Н. Рымарева
К ВОПРОСУ О ПРОТОТИПАХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ ГЛАВНЫХ ГЕРОЕВ РОМАНА А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН».....429

Н.В. Мельник, М.А. Силкова
ЛЕГИТИМИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В РЕГИОНАЛЬНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....431

Ю.И. Злобина, М.О. Сорокина, М.В. Титова
ОШИБКИ ПРИ МАШИННОМ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА С КИТАЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА ОСНОВЕ ВЕБ-СЕРВИСОВ ЯНДЕКС ПЕРЕВОДЧИК И GOOGLE ПЕРЕВОДЧИК).....433

Сюй Мэйлин
АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ОБРАЗОВ В «ШИЦЗИНЕ»: АСТРОНОМИЧЕСКИЕ, ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ СИМВОЛЫ....437

Г.Ш. Чамсединова
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА В. МАЯКОВСКОГО....439

Ху Яньсинь
ИДЕЯ АНТРОПОЦЕНТРИЗМА В НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКЕ А.Р. БЕЛЯЕВА....442

Е.А. Стародумова, О.А. Воронина
ЛЕКСЕМА «ОДНОВРЕМЕННО» В СОПОСТАВЛЕНИИ С СИНОНИМИЧНЫМИ ЕДИНИЦАМИ....445

А.О. Захарченко
КОНСТРУКЦИЯ AB URBE CONDITA В ПРОЗЕ КАТОНА СТАРШЕГО....447

Р.Г. Кадимов, З.Н. Чукуева
ПАРОНИМИЧЕСКАЯ АТТРАКЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПОЭТИЧЕСКОГО СМЫСЛОПОРОЖДЕНИЯ: ФУНКЦИИ И СТРУКТУРООБРАЗУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ....450

А.А. Мустафин
МАКРОИНТЕНЦИИ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ПАРАЛИНГВИСТИКА: ПЕРСПЕКТИВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ....452

С.А. Галстян
ПРЕДЛОГИ И СОЮЗЫ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ПЕРЕДАЧИ ТАКСИСНЫХ ОТНОШЕНИЙ В АНАЛИТИЧЕСКИХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)....455

М.А. Кажарова
ВЕЖЛИВОСТЬ/НЕВЕЖЛИВОСТЬ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ....458

Н.Н. Новикова
СЕМИОТИЧЕСКАЯ И АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИИ ВЕЩИ В «БУЛЬВАРНОМ РОМАНЕ» БОДО КИРХГОФА («SCHUNDROMAN» BODO KIRCHHOFF)....462

Г.Т. Тугуз, И.А. Дибиров
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С ЛЕКСЕМОЙ *ПСЭ* «ДУША» В АДЫГЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ....464

Сунь Сюэ
ДВОЕМИРИЕ В ПРОЗЕ В. БРЮСОВА....467

П.А. Троицкий
ТЕРМИНЫ АНТИЧНОЙ БОРЬБЫ В ТРАКТАТЕ ГАЛЕНА 'DE PARVAE PILAE EXERCITIO'....469

Цзоу Цзиньна
СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ....472

Л.П. Ковальчук
МЕДИАДИСКУРС КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ....476

Ли Силу
КОНЦЕПТ «ЦИВИЛИЗАЦИЯ» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА Н.Я. ДАНИЛЕВСКОГО....478

Ю.Г. Пыхтина, Н.С. Склярова
ТИПОЛОГИЯ И ФУНКЦИИ ОНЕЙРИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В РАННЕЙ ПРОЗЕ И.А. БУНИНА....481

О.П. Симутова
К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕДАЧИ СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ИЗ ОБЛАСТИ ПСИХИАТРИИ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК....483

В.М. Хантакова
К ВОПРОСУ О СМЫСЛОВОМ ОБЪЕМЕ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО....486

В.Ю. Хартунг, А.Ю. Белецкая
ЯЗЫКОВЫЕ СТРАТЕГИИ КОММЕРЧЕСКИХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ С ЭЛЕМЕНТАМИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОВЕСТКИ....488

Н.М. Мышьякова, Л.В. Кипнес
ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ: ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ....491

М.И. Михеева, Чжан И, Р.Е. Шкилев
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОГО И СТРАДАТЕЛЬНОГО ЗАЛОГОВ С ЦЕЛЬЮ СМЕЩЕНИЯ ФОКУСА МЕЖДУ ДЕЙСТВУЮЩИМИ ЛИЦАМИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ....494

Тянь Синьсинь, Юй Цзыци
ОНТОЛОГИЯ РУССКОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА В РАМКАХ ТЕОРИИ СЛИЯНИЯ ГОРИЗОНТОВ Х.Г. ГАДАМЕРА....497

Чэнь Цзоу
АСТИОНИМИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ЛОКАЛИЗАЦИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ БЕЛАРУСИ, РОССИИ И КИТАЯ....502

М.Ю. Сагова, А.М. Евлоева
СИМВОЛИЧЕСКИЙ ОБРАЗ ПТИЦЫ В ПОЭЗИИ САИДА ЧАХКИЕВА....506

Л.В. Анпилогова, Е.В. Головина
КОНЦОВКА И ФОРМАТ КОНТЕНТА КАК СТРУКТУРООБРАЗУЮЩИЕ КОМПОНЕНТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ В ТЕКСТАХ ПРАВОСЛАВНЫХ ИЗДАНИЙ....509

О.Н. Соловьева
СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ ОБЩЕГО РОДА: СЕМАНТИКА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ....512

Цзямин Чэнь
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ ФИЛЬМА И РОМАНА «ПЕТРОВЫ В ГРИППЕ»....514

В.В. Яковлева
ВИЗУАЛЬНЫЙ НАРРАТИВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ: АНАЛИЗ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО КОМИКСА....518

У.У. Гасанова, Х.С. Арсакаева
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СЕМАНТИКА ПАРЕМИЙДАРГИНСКОГО И ЧЕЧЕНСКОГО ЯЗЫКОВ....521

Е.Р. Иванова
ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ И ИХ РОЛЬ В РОМАНЕ У. ТИММА «НА ПРИМЕРЕ БРАТА»....523

Н.Н. Кошкарова
НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОМИТЕТ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ БРИКС: ОБРАЗ ОБЪЕДИНЕНИЯ В ЭКСПЕРТНОМ ДИСКУРСЕ....526

Э.М. Алиева, У.Ш. Арсланбекова, Д.А. Рамазанова
ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРС КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА....529

Е.Е. Волкова
ЗАМЫСЛЕННОСТЬ И ВИЗУАЛЬНОСТЬ В ТВОРЧЕСТВЕ НИКОЛАЯ ОЛЕЙНИКОВА....532

Е.И. Гришина
КОНЦЕПЦИЯ ПРЕДМЕТНОГО МИРА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ «НОВОГО РОМАНА»....534

А.А. Оладеле
КОМПЬЮТЕРНАЯ ЛИНГВИСТИКА, ОБРАБОТКА ЕСТЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА И ПРОЦЕСС ИССЛЕДОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЯЗЫКАХ....538

А.С. Алисултанов, М.М. Биданок
К ВОПРОСУ ОБ ЭТИМОЛОГИЗАЦИИ ОЙКОНИМОВ *РУТУЛ* И *МЫХАІД*....541

И.В. Островская
АКСИОМАТИКА ТОЧКИ НОЛЬ (S_0) ВОСПРИЯТИЯ ЧЕРЕЗ КОЭФФИЦИЕНТ КОГНИТИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРЕОБРАЗОВАНИЯ (ИСКАЖЕНИЯ) (IM) В МНОГОМЕРНОМ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ....543

А.С. Пирмагомедова, И.И. Эфендиев
АББРЕВИАТУРЫ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ МОЛОДЕЖНОГО ИНТЕРНЕТ-СЛЕНГА....546

О.О. Семенова, О.В. Принципалова
ФОНЕТИЧЕСКИЕ МАНИПУЛЯЦИИ В РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНАХ НЕМЕЦКИХ СЕТЕЙ СУПЕРМАРКЕТОВ....548

Цзян Юньсюе
ДВОЙСТВЕННЫЙ ОБРАЗ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА В РАССКАЗЕ ВС. ИВАНОВА «ШО-ГУАНГ-ГО, АМУЛЕТ ВЕЛИКОГО ГОРОДА»....551

О.А. Садовникова
ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ПОЖАРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» В БРИТАНСКОМ И АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА....554

Су Кэ
ОБРАЗ РОДИНЫ В ЛИРИКЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА: ТРАНСФОРМАЦИЯ МОТИВОВ ТОСКИ, ИЗГНАНИЯ И НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ....560

М.Ю. Фадеева
ГРАНИЦЫ ПЕРЕДАЧИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ «ЧУЖЕСТИ» В ПЕРЕВОДЕ РОМАНА В. ПЕЛЕВИНА «EMPIRE V» НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК....563

Т.В. Хокимова
ПРАВИЛА ЗАПОЛНЕНИЯ ФОРМ ДОКУМЕНТАЦИИ ВОЕННО-ВРАЧЕБНЫХ КОМИССИЙ, СОЗДАННЫХ В СИСТЕМЕ МВД: ДИСКУРСИВНЫЙ, СТРУКТУРНО-СЕМИОТИЧЕСКИЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛЕВОЙ АНАЛИЗЫ....567

Чэн Лучэнь
СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕПТА «ЧАЙ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ....569

С.Л. Яковлева
МИЛИТАРНАЯ И МОРБИАЛЬНАЯ МЕТАФОРЫ В МЕТАФОРИЧЕСКОМ МОДЕЛИРОВАНИИ....572

Гу Шуя
АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА ИЕРОГЛИФА 化 НА РУССКИЙ ЯЗЫК В ТЕКСТАХ ДОКУМЕНТОВ ЦЕНТРАЛЬНОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА КНР....575

С.Н. Ханбалаева, Т.Б. Бранникова, Р.Ш. Магамдаров
ФОРМА СОНЕТА В ДАГЕСТАНСКОЙ ПОЭЗИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА....578

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Stepanova L.A.
FEATURES OF D.I. MENDELEEV'S SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL VIEWS: PEDAGOGICAL HERITAGE FOR THE PRESENT 5

Abubakarova Z.Sh., Gelaeva Z.A., Magazieva Z.A.
FORMATION OF STUDENTS' COMMUNICATIVE SKILLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 7

Borzova T.A.
FORMING STUDENT VALUE ORIENTATIONS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: FAMILY VALUES IN INTERCULTURAL ASPECT 10

Galeeva N.A.
MODEL OF FORMING THE ABILITY OF UNIVERSITY STUDENTS TO SELF-ORGANIZATION EDUCATIONAL ACTIVITIES 13

Galimullin N.R.
DESIGNING A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR THE FORMATION OF IT SKILLS OF TEENAGERS IN AN ONLINE PROGRAMMING SCHOOL 16

Demina E.S.
CONDITIONS FOR IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING OF CHILDREN FOR STUDYING GEOMETRY AT SCHOOL 20

Zavyalova A.V., Menshchikova G.A.
PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS AT PEDAGOGICAL AREAS OF TRAINING BY MEANS OF FOREIGN LANGUAGE 22

Yilimire Yiliyasi, Li Wenhao
THE POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS IN UZBEKISTAN 25

Kochkina O.M., Samigullina A.D., Polyanichko M.A.
MAJOR TRENDS IN TEACHING LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES TO ADULT LEARNERS 29

Tuzhimeeva I.I.
STUDYING TEACHING DIFFICULTIES OF CHILDREN USING NEUROPSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS 33

Makashina I.I.
PEDAGOGICAL ASPECTS OF CREATING IMMERSIVE LEARNING ENVIRONMENTS FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS 35

Tomilin A.N.
THE CONCEPTUAL PROVISIONS OF THE FORMATION AND COHESION OF CADET TEAMS IN THE STUDY GROUPS OF A MARITIME UNIVERSITY 38

Tomilina S.N.
STATE-PATRIOTIC EDUCATION OF MARITIME UNIVERSITY CADETS BASED ON A CONSTRUCTIVE APPROACH 43

Petrusevich A.A.
PEDAGOGICAL INVESTMENT AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF A TEACHER'S PROFESSIONAL CAPITAL 47

Polyakova I.A., Gatsaeva S.S., Dodonkin B.O.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF VERBAL COMMUNICATION IN THE ONLINE SPACE BETWEEN A TEACHER AND STUDENTS 50

Slepneva M.A.
THE PROCESSES OF DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE MODERN REGULATORY FRAMEWORK 53

Kurnikova T.A., Cherniyenko Yu.A.
CAREER GUIDANCE WORK OF THE DEPARTMENT OF LIBRARY SCIENCE AND INFORMATION TECHNOLOGIES OF THE ALTAI STATE INSTITUTE OF CULTURE IN THE DIRECTION OF "LIBRARY AND INFORMATION ACTIVITIES" 56

Parnikova G.M., Shvarts N.V.
FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF A MILITARY SCHOOL'S CADETS PARTICIPATING IN SPECIAL MILITARY OPERATION OF THE RUSSIAN FEDERATION ARMED FORCES 59

Vereshchagina A.S., Sadulaeva A.S., Kaftaev M.A.
METHODS OF FORMING STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE IN SEMINAR AND LABORATORY CLASSES 61

Gluzman N.A., Beznosyuk E.V.
PROFESSIONAL IDENTITY OF A FUTURE TEACHER: ORIENTATION TOWARDS PROFESSIONALISM 64

Gorbunova I.B., Lagutina A.A., Rodionov D.S., Taramzhina L.Vt., Tovpich I.O., Yakimchuk O.S.
DEVELOPMENT OF LINGUISTIC AND GENERAL CULTURAL COMPETENCIES OF UNDERGRADUATES IN NATURAL SCIENCES FOR SUCCESSFUL INTERACTION AND SOLVING PROFESSIONAL TASKS 67

Dikikh E.R.
TEACHER'S READINESS TO PERSONALIZE THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL: DESCRIPTION AND DIAGNOSTICS 78

Dobrova V.V.
BOUNDARIES OF A PEDAGOGICAL SITUATION 81

Ivashko M.I.
ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR INDEPENDENT WORK OF VOCATIONAL STUDENTS IN THE COURSE OF STUDYING GENERAL EDUCATION SUBJECTS: FEATURES, PROBLEMS, WAYS TO SOLVE THEM 84

Yin Xiaorong
RESEARCH ON MULTICULTURAL COMPETENCE OF CHINESE TEACHERS IN KYRGYZSTAN 88

Kalashnikova S.V., Pestova E.V.
SPECIFICITY OF TEACHING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE THESAURUS IN MAGISTRACY 91

Kalnaus N.V., Surtayeva N.N.
PROSOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: FROM THEORY TO PRACTICE 94

Kandaurova A.V., Ibragimova L.A., Ibragimova O.V.
PERSONAL RESOURCES IN ENSURING SAFETY OF A TEACHER 97

Kostina K.G.
TYPES OF DICTATION IN THE UDMURT CLASS FOR THE LEVEL OF PRIMARY GENERAL EDUCATION 101

Stankevich P.V., Kuptsova S.A., Abramova V.Yu.
COMPONENTS OF THE BASIC COMPETENCE OF SAFE BEHAVIOR EDUCATION SPECIALIST 104

Nikolina V.V., Loshchilova A.A.
PEDAGOGICAL MODEL FOR ASSESSING EFFICIENCY OF ACTIVITIES OF A DIRECTOR'S ADVISOR FOR EDUCATION AND INTERACTION WITH CHILDREN'S PUBLIC ASSOCIATIONS 108

Ankvab M.F.
THE ETHNOPEDAGOGY ROLE IN THE DEVELOPMENT OF MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE 111

Volynkina N.V., Larina T.V.
METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF A JUNIOR TEACHER'S PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES DEVELOPMENT AT A MILITARY UNIVERSITY 113

Geyzerskaya R.A.
PROBLEMS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY: PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS 116

Djankezov R.Kh., Djankezova S.B.
A SAFE, ENVIRONMENTALLY FRIENDLY EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT UNIVERSITY AS A MEANS OF SHAPING STUDENTS' MENTAL HEALTH 118

Zaitseva A.S., Shichiyakh R.A.
INTEGRATED ASYNCHRONOUS AND SYNCHRONOUS INTERACTION METHODOLOGY AS A WAY TO IMPROVE FLIPPED LEARNING USING ICTS 120

Kasumova B.S.-A., Dzhamalkhanova L.A., Abdulshekhidova Kh.E.
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE CHORAL SINGING USE FOR THE SPEECH SKILLS AND ABILITIES DEVELOPMENT AMONG PRESCHOOLERS AND YOUNGER SCHOOLCHILDREN 123

Komkova A.S., Kruglikova A.V.
TEACHING TO PRESENT RESEACH RESULTS IN ENGLISH IN GRADUATE SCHOOL AT A TECHNICAL UNIVERSITY 127

Kopovoy A.S., Smirnov V.M.
ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) IN PROFESSIONAL EDUCATION 129

Larina T.V., Sirotina S.A.
THEORETICAL SUBSTANTION OF FORMING PROFESSIONAL OUTLOOK OF CADETS IN MILITARY SCHOOLS 132

Moiseenko K.N.
STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMING NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN DURING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES: TAXONOMY OF GOALS, PROCEDURAL CHARACTERISTICS AND CRITERIA-DIAGNOSTIC TOOLS 135

Turjanskaya O.F., Pisanyi D.M.
THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF FORMING SOCIO-CULTURAL IDENTITY OF SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF HISTORICAL KNOWLEDGE 137

Selmurzaeva M.R.
FUNDAMENTALS OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE OF A TEACHER IN THE CONTEXT OF MODERN CHALLENGES OF DIGITALIZATION OF EDUCATION 141

Safontseva N.Yu., Krivenko-Bakhmutskaya Yu.N.
SEMANTIC DETERMINISM OF THE PHENOMENA OF MENTORING AND ITS ANALOGUES IN THE PERCEPTION OF TEACHERS AND THE CHOICE OF EFFECTIVE MODELS OF COLLABORATION IN THE PEDAGOGICAL ENVIRONMENT 143

Somko M.L.
CRITERIA AND INDICATORS OF FORMATION OF ECONOMIC CULTURE OF CADETS OF MARINE SPECIALTIES 148

Tenisheva V.F., Kuznetsova Yu.S.
LEARNING TO MAKE DECISIONS USING A FOREIGN LANGUAGE 151

Petrakova A.V.
TRAINING OF SPEAKING SKILLS OF SCIENCE COMMUNICATION OF FOREIGN STUDENTS ON PRE-TERTIARY LEVEL USING THE DIGITAL TECHNOLOGIES 154

Popova O.Yu., Schekoldina A.V.
TEACHING ENGLISH TO FOREIGN STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE NEURODIDACTIC APPROACH....158

Turaeva A.R., Khalidov A.A., Tkachenko A.L.
DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF DIGITAL EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEXES TO INCREASE STUDENTS' INDEPENDENCE 161

Shermaganbetova S.Z.
DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN WORKING WITH PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS 164

Eskiyev M.A.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF USING GAME TECHNOLOGIES TO DEVELOP STRATEGIC THINKING IN FUTURE MANAGERS 167

Stankevich P.V., Baiguzeva A.P.
FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS OF FUNDAMENTALS OF LIFE SAFETY....170

Buhteeva E.E., Gushchina A.I.
A VALUE-BASED THEMATIC APPROACH TO THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE 172

Karpova T.A., Kalachinskaya L.V.
PROSPECTS FOR IMPROVING THE QUALITY OF TEACHING IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION 175

Levinstein-Binyaminova V.S.
STAGES OF DEVELOPMENT OF WRITTEN COMMUNICATION IN TEENAGERS IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL DIGITAL ENVIRONMENT 178

Makar L.V.
ON THE QUALITY OF AI-GENERATED MULTIPLE-CHOICE QUESTIONS (ON THE MATERIAL OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES) 181

Melnikova K.A.
INTERDISCIPLINARY CONCEPTUAL SPHERE OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL TEXT....184

Grebennikova V.M., Nikitina N.I., Tsukurova L.A.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF TEACHING STUDENTS DURING PRACTICE AT A CHILDREN'S HEALTH CAMP 187

Guseva N.V.
DIDACTIC POSSIBILITIES OF THE DIGITAL ARSENAL (TOOLKIT) IN THE PROCESS OF LANGUAGE COMPETENCE FORMATION AMONG STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES....191

Kharchenko S.A., Gvozdkova M.S.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREVENTION OF NEGATIVE PHENOMENA IN ADOLESCENT ENVIRONMENTS....193

Khuchbarova D.M., Magomedov D.M.
STUDYING THE SPECIFICS OF INTERCULTURAL INTERACTION AND MOTIVATIONAL ATTITUDES OF FOREIGN STUDENTS STUDYING AT UNIVERSITIES IN THE RUSSIAN FEDERATION 196

Borisenko Yu.A.
FORMATION OF NATIONAL IDENTITY OF STUDENTS AS A CURRENT PEDAGOGICAL TASK IN THE PROCESS OF EDUCATION OF PATRIOTISM 200

Lukash S.N., Yakovleva E.V., Balyaeva S.A.
EDUCATIONAL POTENTIAL OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF K.I. PODYMA IN THE SPIRITUAL AND MORAL HERITAGE OF RUSSIAN PEDAGOGY 203

Potapova M.V., Shchetinin A.N.
OVERVIEW OF PROBLEMS OF MODERN RUSSIAN EDUCATION....207

Pronin B.A.
METHODS OF OVERCOMING THE TROMBONIST'S STAGE FRIGHT 211

Proyaeva I.V., Safarova A.D.
ABOUT THE NEED TO STUDY FRACTAL GEOMETRY IN SECONDARY SCHOOL....214

Pustylnik Yu.Yu.
REGARDING THE CLASSIFICATION OF PEDAGOGICAL TEXTS 217

Makarova E.A., Sorokina E.A.
AUDIOVISUAL CONTENT AS A MEANS OF FORMING THE CIVIC IDENTITY OF SCHOOLCHILDREN IN THE STUDY OF A FOREIGN LANGUAGE 220

Tancheva I.V.
COMPLEXITIES AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION....222

Ivantsov A.A.
INTEGRATION PROCESSES IN MODERN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION OF TOURISM PERSONNEL: METASYSTEM ANALYSIS....225

Mirzoeva A.M.
THE HISTORY OF THE FORMATION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA....228

Pivneva S.V.
TRANSPROFESSIONAL WORLDVIEW OF POSTGRADUATE STUDENTS AS THE BASIS OF THEIR MULTI-CAREER COMPETENCE....230

Pivovarov V.A.
THE SPECIFICS OF THE OPEN EDUCATION SYSTEM....234

Babkina N.V., Fedoseeva A.M.
A UNIFIED METHOD OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TESTING FOR DIAGNOSIS OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES: POSSIBILITIES AND RISKS....236

Wang Qinyi
FOSTERING CULTURAL CONFIDENCE THROUGH INTERCULTURAL IDEOLOGICAL-POLITICAL EDUCATION: A CASE STUDY OF A UNIVERSITY COURSE ON RUSSIAN AREA STUDIES....239

Zagryadskaya N.A.
THE WAYS OF USAGE OF FICTION IN TEACHING COUNTRY STUDIES 243

Ivanova A.V., Olesova M.D.
DEVELOPMENT OF VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS IN THE PROCESS OF ETHNOCULTURAL EDUCATION....247

Magomedgadjieva A.M.
THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF WORKING WITH GIFTED CHILDREN IN MATHEMATICS LESSONS IN 5TH-9TH GRADE INNOVATIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS....249

Masaeva Z.V.
THE RELATIONSHIP BETWEEN FOLK TRADITIONS AND BASIC ATTITUDES IN MULTICULTURAL PRESCHOOL PEDAGOGY IN CHECHNYA 251

Muzaev I.A.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE EFFECTIVEUSE OF EXTRACURRICULAR RESOURCES FOR THE FORMATION OF A RESPONSIBLE ATTITUDE TOWARDS HISTORICAL MEMORY AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS 254

Ignateva E.Yu., Zvyaglova M.V., Gorycheva S.N.
URBAN GAMBLING PRACTICES IN THE EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS....257

Kukushkina A.G., Pevzner M.N.
YARD CHILDHOOD AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON 261

Rashidova M.Z.
LEARNING BORROWED VOCABULARY IN RUSSIAN LESSONS IN GRADES 5-6: LINGUODIDACTIC FUNDAMENTALS AND METHODOLOGICAL STRATEGIES 265

Slikishina I.V., Drobakhina A.N.
USING NEURAL NETWORKS AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' COMPETENCIES IN ORGANIZING EDUCATIONAL, RESEARCH, AND PROJECT ACTIVITIES....268

Song Xiaoxiao
MUSIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF CHINESE-RUSSIAN COOPERATION: ON THE DYNAMICS OF INTERACTION AND DEVELOPMENT....272

Tyumaseva Z.I., Artemenko B.A., Orekhova I.L.
TUTORIAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF BIOECOLOGICAL KNOWLEDGE IN STUDENTS....276

Khlopov O.A.
VISUALISATION AS A TOOL IN TEACHING AND STUDING INTERNATIONAL RELATIONS....279

Ratovskaya S.V., Shashkova N.I.
A SHORT FILM AS A TOOL OF FORMING CIVIC IDENTITY OF FUTURE EDUCATORS: THE EXPERIENCE OF KHERSON STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY 282

Tynnik G.N.
THEORETICAL AND TECHNOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS AMONG FUTURE ECONOMISTS THROUGH THE INTENSIFICATION OF OUT-OF-CLASS WORK IN A FOREIGN LANGUAGE 286

Vezetiu E.V.
FEATURES OF IMPLEMENTATION OF A DIFFERENTIATED APPROACH IN SPECIALIZED CLASSES 289

Vovk E.V.
TRAINING PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS IN THE DEVELOPMENT OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES AS A PEDAGOGICAL ISSUE....291

Gnatenko K.S., Shendrikova S.P., Pavlenko I.G.
BASIC APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING 293

Gorbunova N.V.
THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN SOLUTION OF A PROBLEM OF INFORMATIONIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION....297

Zembatova L.T., Kerefov Z.Kh.
THE ROLE OF A TEACHER IN EDUCATING A SOCIALLY SUCCESSFUL STUDENT 299

Kotov S.V., Petrova N.P., Vyazmin A.A.
THE DEVELOPMENT OF MODERN TECHNOLOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION: ANALYSIS OF FOREIGN AND RUSSIAN EXPERIENCE 302

Petrova N.P., Kotov S.V.
THE USE OF IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN TRAINING OF FUTURE ART TEACHERS.....306

Peshcherova S.M., Golubchikova M.G.
THE PROBLEM OF FORMATION OF DIGITAL LITERACY OF FUTURE TEACHERS IN THE FIELD OF THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE 308

Razbegaev P.V.
PROSPECTS FOR OPENING A SPECIALIZED PROFILE AS PART OF THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAMS IMPLEMENTED BY THE RUSSIAN MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS 311

Rachkovskaya N.A., Fokina A.V.
PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN FORMING VALUE ATTITUDES OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN TO NATURE.....313

Sultangadzhieva Kh.G., Naurbieva L.B.
EDUCATIONAL MOTIVATION FORMATION AMONG MEDICAL STUDENTS BY MEANS OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES.....316

Fan Limin
PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AND CONTENT OF INTEGRATION OF TRADITIONAL MEANINGS THROUGH CULTURALLY IDENTICAL CODES IN THE PROCESS OF TEACHING MODERN DESIGN OF WOMEN'S HEADWEAR.....319

Tsakhaeva A.A.
ADAPTIVE POTENTIAL OF FUTURE PSYCHOLOGISTS ENTERING THE PROFESSION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM 322

Shushara T.V., Anisimova L.S.
DEFINING THE CATEGORY OF "GIFTED CHILDREN AND YOUTH" AS A HUMAN RESOURCE POTENTIAL FOR THE REGION'S DEVELOPMENT.....324

Zhang Xian, Bu Mengwei
ON TEACHING A COURSE OF BUSINESS CHINESE TRANSLATION FROM THE POINT OF VIEW OF THE INTERNATIONAL COOPERATIVE INITIATIVE "ONE BELT, ONE ROAD" 328

Xiong Jie, Wang Juan
FROM LINGUISTIC TRANSFER TO COGNITIVE RECONSTRUCTION: A MODEL FOR DEVELOPING HIGHER-ORDER THINKING IN TRANSLATOR TRAINING IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE.....332

Meng Yufeng
LEGISLATIVE BARRIERS AND REGULATORY CHALLENGES IN ORGANIZING CHINESE LANGUAGE INSTRUCTION IN RUSSIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....336

Tian Yuqing
STUDY ON THE EFFECTIVENESS OF RUSSIAN-CHINESE EDUCATIONAL PROGRAMS IN CLINICAL MEDICINE AND HEALTHCARE AT THE CURRENT STAGE OF COOPERATION 340

Zolotov P.Yu.
ALGORITHM FOR TEACHING STUDENTS THE SKILLS OF EXPRESSING AGREEMENT/ DISAGREEMENT IN FOREIGN-LANGUAGE WRITTEN DIALOGIC SPEECH USING THE CHARACTER.AI CHAT APP 344

Melnichuk M.V., Starodubtseva E.A.
THE GENESIS AND TRANSFORMATION OF MOTIVATIONAL DETERMINANTS IN FOREIGN LANGUAGE.....347

Bystray E.B., Chelpanova E.V., Skorobrenko I.A.
SOFT POWER STRATEGY AS A BASIS FOR RUSSIA-AFRICA COOPERATION IN THE FIELD OF EDUCATION: EXPERIENCE IN WORKING WITH STUDENTS FROM MALI AND SENEGAL AT A TEACHERS' TRAINING UNIVERSITY.....351

Borodina M.A.
PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF TEXT PERCEPTION IN THE METHODOLOGY OF TEACHING MODERN AND ANCIENT LANGUAGES 354

Esikova T.V.
MODEL OF TARGET-FOCUSED PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS-FUTURE TEACHERS 359

Alekseeva P.M.
STUDYING THE EXPERIENCE OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF CHINA IN THE ACTIVITIES OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE PRESERVATION OF CULTURAL HERITAGE.....362

Khokhlova E.M., Usmanova E.F.
DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION: RUSSIAN AND CHINESE APPROACHES.....365

Krutsky V.M., Stolyarchuk L.I., Meshcheryakova E.V.
MODELING OF THE PROCESS OF FORMING VALUE ATTITUDE TOWARDS HEALTH OF FUTURE TEACHERS 368

Digtyar O.Yu.
INTEGRATION OF TECHNOLOGIES IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING PROCESS: A REVIEW OF MODERN DIGITAL TOOLS AND THEIR PRACTICAL APPLICATION 371

Yakovleva N.N.
CLUSTER MODEL AS ONE OF THE METHODS OF TRANSFORMATION, ENSURING THE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS 374

Achmizova S.Ya.
FLIPPED CLASSROOM AS AN EFFECTIVE MEANS OF TEACHING ENGLISH WITHIN THE FRAMEWORK OF "ENGLISH LANGUAGE TEACHER" PROGRAMME FOR ADULT LEARNERS 377

Gao Rongguo, Liu Weiwei
THE ROLE OF THE DISCIPLINE "HISTORY OF RUSSIAN LITERATURE OF THE 19TH CENTURY" IN HUMANITIES EDUCATION 380

Kartushina N.V.
FEATURES OF DEVELOPING AN INTERNATIONAL COOPERATION PROGRAM FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....383

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Aleksandrikova L.G.
ON SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THE STRUCTURE OF RUSSIAN AND CHINESE THEMATIC PHRASEOLOGICAL DICTIONARIES 389

Alimbayeva G.G., Bakhtiarova A.N., Sanyarova R.R.
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CATEGORY OF PLURALITY IN BASHKIR AND KYRGYZ LANGUAGES 394

Guo Yanran
COMPARATIVE ANALYSIS OF STYLISTIC FEATURES IN SOCIAL ADVERTISING OF RUSSIA AND CHINA.....397

Dushina N.P., Matveyeva M.V.
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE TYPE AND TENSE CATEGORIES OF RUSSIAN AND ENGLISH VERBS.....400

Konurbaev S.M.
PHENOMENOLOGICAL GENESIS OF FOLKLORE TEXTS.....403

Morozkina E.A., Kornilova A.D.
THE SPEECH VOLUME, SPEECH FLOW AND MEDIUM LENGTH OF THE CHARACTERS' REMARKS IN THE ORIGINAL AND THE TRANSLATION VERSION OF A. CHEKHOV'S PLAY "THE CHERRY ORCHARD".....407

Li Li
A REVIEW OF CHINESE SCHOLARSHIP ON RUSSIAN EASTERN ÉMIGRÉ LITERATURE FROM THE PAST DECADE 409

Li Chunyu
BIBLICAL CULTURAL ELEMENTS IN THE NOVEL "FLOODED ZONE".....412

Maiboroda A.A.
STRUCTURAL-THEMATIC CHARACTERISTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A COLOUR AND ANIMALISTIC DESIGNATION COMPONENT IN THE ENGLISH LANGUAGE (BY THE EXAMPLE OF THE ENGLISH-RUSSIAN PHRASEOLOGICAL DICTIONARY) 415

Aibatyrova M.A., Shakhbanova Z.I.
ON THE CLASSIFICATION OF PARTS OF SPEECH IN RUSSIAN.....418

Kopeykina N.G.
TRANSFORMATION OF LITERARY AND ARTISTIC JOURNALS IN THE CONTEXT OF MEDIA CONVERGENCE: THE IMPACT OF DIGITALIZATION ON RUSSIAN MEDIA CULTURE 420

Nikatueva Z.Sh.
STYLISTIC DIFFERENTIATION OF RUSSIANISMS IN THE DARGWA LANGUAGE.....423

Rebrina L.N., Al-Khafaji Laith Hamid Mohammed Ali
MEDIA IMAGE OF IRAQ IN THE GERMAN FEDERAL MEDIA: SUBSIDIARY METAPHORS 425

Rymareva E.N.
ON THE QUESTION OF THE PROTOTYPES OF ARTISTIC IMAGES OF THE MAIN CHARACTERS OF A.S. PUSHKIN'S NOVEL "EUGENE ONEGIN" 429

Melnik N.V., Silkova M.A.
LEGITIMISING POTENTIAL OF SUBJECTIVE MODALITY IN REGIONAL POLITICAL DISCOURSE 431

Zlobina Yu.I., Sorokina M.O., Titova M.V.
ERRORS IN MACHINE TRANSLATION OF LITERARY TEXT FROM CHINESE TO RUSSIAN (BASED ON WEB SERVICES YANDEX TRANSLATOR AND GOOGLE TRANSLATOR).....433

Xu Meiling
ANALYSIS OF LITERARY IMAGERY IN THE BOOK OF SONGS: ASTRONOMICAL, GEOGRAPHICAL, AND HUMANISTIC SYMBOLS 437

Chamsedinova G.Sh.
SOME FEATURES OF V. MAYAKOVSKY'S POETIC LANGUAGE.....439

Hu Yanxin
THE IDEA OF ANTHROPOCENTRISM IN A. BELYAEV'S SCIENCE FICTION 442

Starodumova E.A., Voronina O.A.
THE LEXEME "ODNOVREMENNO" IN COMPARISON WITH SYNONYMOUS UNITS.....445

Zakharchenko A.O.
THE AB URBE CONDITA CONSTRUCTION IN CATO THE ELDER 447

Kadimov R.G., Chukueva Z.N.
PARONYMIC ATTRACTION AS A MECHANISM OF POETIC MEANING GENERATION: FUNCTIONS AND STRUCTURE-FORMING POTENTIAL 450

Mustafin A.A.
MACROINTENTIONS OF SCIENTIFIC COMMUNICATION AND PARALINGUISTICS: PROSPECTS FOR INTERACTION.....452

Galstian S.A.
PREPOSITIONS AND CONJUNCTIONS AS TOOLS FOR THE TRANSMISSION OF TAXIS RELATIONS IN ANALYTICAL LANGUAGES (BASED ON SPANISH) 455

Kazharova M.A.
COURTESY/IMPOLITENESS: LINGUISTIC AND SOCIAL MANIFESTATIONS....458

Novikova N.N.
THE SEMIOTIC AND AXIOLOGICAL FUNCTION OF A THING IN BODO KIRCHHOFF'S "BOULEVARD NOVEL" 462

Tuguz G.T., Dibirov I.A.
PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE LEXEME PSE 'SOUL' IN THE ADYGHE LANGUAGE....464

Sun Xue
THE DUAL WORLD IN V. BRYUSOV'S PROSE....467

Troitskiy P.A.
THE TERMS OF ANCIENT WRESTLING IN GALEN'S TREATISE 'DE PARVAE PILAE EXERCITIO' 469

Zou Jinna
STYLISTIC FEATURES OF TRANSLATING SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS FROM CHINESE TO RUSSIAN....472

Kovalchuk L.P.
MEDIA DISCOURSE AS A WAY OF LEARNING NEOLOGIES 476

Li Xilu
THE CONCEPT OF "CIVILIZATION" IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF N.YA. DANILEVSKY....478

Pykhtina Yu.G., Sklyarova N.S.
TYPOLOGY AND FUNCTIONS OF ONEIRIC SPACE IN I.A. BUNIN'S EARLY PROSE 481

Simutova O.P.
TO THE QUESTION OF THE PECULIARITIES OF THE TRANSFER OF SPECIFIC VOCABULARY FROM THE FIELD OF PSYCHIATRY FROM GERMAN INTO RUSSIAN 483

Khantakova V.M.
TO THE QUESTION OF THE SEMANTIC VOLUME OF A PROPER NAME....486

Hartung V.Yu., Beletskaya A.Yu.
LANGUAGE STRATEGIES OF COMMERCIAL ADVERTISING TEXTS WITH ELEMENTS OF SOCIAL AGENDA....488

Myshyakova N.M., Kipnes L.V.
LITERATURE IN THE CONTEXT OF MODERN CULTURE: PROBLEMS OF STUDY....491

Mikheeva M.I., Zhang Yi, Shkilev R.E.
USING ACTIVE AND PASSIVE VOICES TO SHIFT FOCUS BETWEEN ACTORS IN ENGLISH-LANGUAGE NEWS DISCOURSE....494

Tian Xinxin, Yu Ziqi
ONTOLOGY OF RUSSIAN CHILDREN'S LITERATURE IN THE XX CENTURY WITHIN THE FRAMEWORK OF THE THEORY FUSION OF HORIZONS OF H.G. GADAMER....497

Chen Zou
ASTIONYMY UNDER CONDITIONS OF GLOBALIZATION AND LOCALIZATION: MODERN TRENDS USING THE EXAMPLE OF BELARUS, RUSSIA, AND CHINA....502

Sagova M.Yu., Evloeva A.M.
SYMBOLIC IMAGE OF A BIRD IN THE POETRY OF SAID CHAKHKIEV 506

Anpilogova L.V., Golovina E.V.
ENDING AND CONTENT FORMAT AS STRUCTURE-FORMING COMPONENTS OF PRESENTING MILITARY AND PATRIOTIC THEMES IN THE TEXTS OF ORTHODOX PUBLICATIONS....509

Soloveva O.N.
GENERAL GENDER NOUNS: SEMANTICS AND FUNCTIONING....512

Jiaming Chen
POLITICAL INTERPRETATION OF THE INTERTEXTUALITY OF THE FILM AND NOVEL 'PETROV'S FLU' 514

akovleva V.V.
VISUAL NARRATIVE IN EDUCATIONAL DISCOURSE: AN ANALYSIS OF A GERMAN-LANGUAGE HISTORICAL COMIC BOOK....518

Gasanova U.U., Arsakayeva Kh.S.
NATIONAL AND CULTURAL SEMANTICS OF THE PAREMIAS OF THE DARGINIAN AND CHECHEN LANGUAGES 521

Ivanova E.R.
PRECEDENT PHENOMENA AND THEIR ROLE IN UWE TIMM'S NOVEL "IN MY BROTHER'S SHADOW" 523

Koshkarova N.N.
NATIONAL COMMITTEE ON BRICS RESEARCH: ASSOCIATION IMAGE IN EXPERT DISCOURSE 526

Alieva E.M., Arslanbekova U.Sh., Ramazanova D.A.
INTERNET-DISCOURS AS A WAY TO STUDY LEXICAL BORROWING TYPES IN THE PRACTICE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE....529

Volkova E.E.
DESIGN AND VISUALITY IN THE WORKS OF NIKOLAY OLEYNIKOV....532

Grishina E.I.
THE CONCEPT OF THE OBJECTIVE WORLD IN THE ARTISTIC SPACE OF THE "NEW NOVEL" 534

Oladele A.A.
COMPUTER LINGUISTICS, NATURAL LANGUAGE PROCESSING, AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE RESEARCH IN LANGUAGES....538

Alisultanov A.S., Bidanok M.M.
ON THE ISSUE OF THE ETYMOLOGY OF THE OIKONYMS RUTUL AND MYKHAD....541

Ostrovskaya I.V.
AXIOMATICS OF THE ZERO POINT (S_0) OF PERCEPTION THROUGH THE COEFFICIENT OF COGNITIVE-PSYCHOLOGICAL TRANSFORMATION (DISTORTION) (IM) IN A MULTIDIMENSIONAL PSYCHOSEMANTIC SPACE....543

Pirmagomedova A.S., Efendiev I.I.
MODERN ENGLISH ABBREVIATIONS AS A COMPONENT OF YOUTH INTERNET SLANG....546

Semenova O.O., Printsipalova O.V.
PHONETIC MANIPULATIONS IN ADVERTISING SLOGANS OF GERMAN SUPERMARKET CHAINS 548

Jiang Yunxue
THE DUAL IMAGE OF THE FAR EAST IN VSEVOLOD IVANOV'S STORY "SHO-GUANG-GO, THE AMULET OF THE GREAT CITY"....551

Sadovnikova O.A.
THE PECULIARITIES OF FIRE SAFETY TERMINOLOGY IN BRITISH AND AMERICAN ENGLISH....554

Su Ke
THE IMAGE OF THE MOTHERLAND IN THE POETRY OF M.Y. LERMONTOV: TRANSFORMATION OF THE MOTIFS OF LONGING, EXILE, AND NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS 560

Fadeeva M.Yu.
THE LIMITS OF LINGUOCULTURAL "FOREIGNNESS" TRANSFER IN THE TRANSLATION OF V. PELEVIN'S NOVEL "EMPIRE V" INTO GERMAN 563

Khokimova T.V.
RULES FOR FILLING OUT DOCUMENTATION FORMS FOR MILITARY MEDICAL COMMISSIONS ESTABLISHED IN THE SYSTEM OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS: DISCURSIVE, STRUCTURAL-SEMIOTIC AND FUNCTIONAL-STYLISTIC ANALYSIS 567

Cheng Luchen
COMPARATIVE STUDY OF THE CONCEPT "TEA" IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES....569

Yakovleva S.L.
MILITARY AND MORBIAL METAPHORS IN METAPHORICAL MODELING 572

Gu Shuya
ANALYSIS OF THE TRANSLATION OF THE HIEROGLYPH 化 INTO RUSSIAN IN THE TEXTS OF DOCUMENTS OF THE CENTRAL GOVERNMENT OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA....575

Khanbalaevava S.N., Brannikova T.B., Magamdarov R.Sh.
SONNET FORM IN DAGESTAN POETRY OF THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY 578

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